

MANUELA MARIA TEIXEIRA DELGADO CHAVES

**UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS
INSTITUCIONALIZADOS INTEGRADOS NO
ENSINO REGULAR**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2014

MANUELA MARIA TEIXEIRA DELGADO CHAVES

**UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
PROMOÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS
INSTITUCIONALIZADOS INTEGRADOS NO
ENSINO REGULAR**

Trabalho de projeto apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, na área de especialização em
Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2014

DEDICATÓRIA

“Professora vens para ao pé de mim?”

Dedicamos este trabalho a todas as crianças institucionalizadas, aqueles que têm vontade de aprender e querem ser ajudados. Pelo seu esforço e entrega, sobretudo por acreditar que sois capazes e por nos fazerem acreditar que aquilo que parece impossível pode tornar-se possível. Basta acreditarmos e olharmos para todos como sendo iguais... Não desistam, continuem a lutar e a acreditar... a fazer com que os outros acreditem em vocês...se não acreditarem digei-lhes que sois capazes e que quereis ser capazes...

AGRADECIMENTOS

Ao professor Roque Rodrigues Antunes, pela orientação, encorajamento, disponibilidade e, amizade prestada ao longo da concretização de todo este projeto.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho durante este Mestrado e foram uma importante ajuda na construção de mais uma estrada da vida e do conhecimento.

Às colegas de Mestrado, pela colaboração prestada, pelas numerosas ideias trocadas, pela boa disposição que tivemos e, por partilharem momentos de aprendizagem e reflexão conjuntas.

A toda a minha família, filha, marido e amigos, por todo o apoio, encorajamento, carinho e tolerância nos momentos em que não consegui estar presente.

RESUMO

A institucionalização de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais inseridos no ensino regular tem sido uma problemática discutida ao longo dos tempos, umas vezes com maior outras com menor ênfase. Atualmente continua a ser uma questão debatida nas escolas, no sentido de conseguir proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo os que apresentam particularidades distintas, alcançando assim uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos.

A presente investigação pretende responder à questão: ***Como formar professores para a promoção das aprendizagens das crianças/jovens institucionalizados que venham a integrar o ensino regular?*** Neste sentido, para encontrar resposta à questão, foi concebida uma oficina de formação, que pretende promover o trabalho interpares dos professores do 1.º ciclo do Agrupamento a que pertencemos, que propicie o desenvolvimento profissional dos docentes participantes transformando a sua prática quotidiana. O professor não pode viver isolado. Vive inserido num determinado contexto que é muito útil para o seu desenvolvimento profissional. Nas ações a desenvolver durante esta oficina de formação estão incluídas apresentação partilhada das conceções que os professores têm acerca da institucionalização. Cada docente exporá as suas problemáticas. Formar-se-ão grupos de formação e de acordo com essas problemáticas, dando-se primazia ao trabalho em grupo. Far-se-ão recolhas de sugestões/experiências vividas com esses alunos para se poder ter em consideração as tarefas a desenvolver. Propõe-se a construção de materiais/instrumentos (grelhas, portefólios, *powerpoints*, *prezis*, uso dos recursos da escola virtual e jogos educativos). Realizar-se-á ainda planificação conjunta, fóruns de discussão, painéis sobre trabalho colaborativo, observação de aulas interpares, exploração de tarefas de investigação, análise dos programas de acordo com as metas de aprendizagem, partilha de experiências e reflexão conjunta.

Desta forma, há grandes expectativas na envolvimento dos professores neste projeto de tal modo que todos consigam rever e reformular as suas próprias práticas letivas, levá-las à discussão entre colegas, resolvendo problemas conjuntamente.

Palavras-chave: Crianças e jovens institucionalizados, Desenvolvimento profissional docente, Problemas de aprendizagem.

ABSTRACT

The institutionalization of children / teenagers with Special Educational Needs placed in regular education has been a problem discussed over time, sometimes with more others with less success. Currently it remains an issue discussed in order to provide a quality education for all students, even for those with different characteristics, thus achieving an Inclusive School, a School for All.

This research aims to answer the question: **How do we train teachers to promote the learning of institutionalized children / teenagers that will join the regular education?** In order to find an answer to this question, it was designed a training workshop, which intends a peer work among primary teachers belonging to the same group of schools, providing their professional development and changing their daily practice. A teacher can not live isolated as he/she lives inserted in a particular context which can be very useful for his/her professional development. The actions to be undertaken during this training workshop will include a shared presentation of conceptions that teachers have about the institutionalization. Each teacher will expose his/her problems. Training groups will be formed according to these problems, giving primacy to group work. Suggestions / experiences with these students will be collected and taken into account to set up the developing tasks. The construction of materials / tools (grids, portfolios, powerpoints, prezis, use of resources of the virtual school and educational games) will be suggested. Besides, a common planning, discussion forums, panels on cooperative work, peer classroom observation, exploration of research tasks, curricula analysis according to the learning targets, sharing of experiences and common reflection will take place.

Thus, there are high expectations on teachers' involvement in this project so that all can revise and reformulate their own teaching practices, discuss them with colleagues, solving problems together.

Keywords: Institutionalized children / teenagers, Teachers professional development, Learning problems.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APPACDM - Associação de Pais e Amigos de Cidadãos com Deficiência Mental

APA - American Psychological Association

Art.^o - artigo

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

CAT - Centro de Acolhimento Temporário

CCPFC - Conselho Científico- Pedagógico da Formação Continua

CFAE - Centro de Formação e Associação de Escolas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DMC - Disfunção mínima cerebral

DL - Decreto-Lei

EB1 - Escola Básica 1.^o Ciclo

EB23 - Escola Básica de Segundo e Terceiro Ciclos

EE - Educação Especial

IGE - Inspeção Geral de Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

Km - Quilómetro

NEE - Necessidades Educativas Especiais

N.^o - número

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. - página

pp. - páginas

PEI - Programa Educativo Individual

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
(United Nations Educational Scientific, and Cultural Organization)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	13
1. Descrição Reflexiva do Percorso Profissional	14
1.1. Considerações sobre a reflexão autobiográfica.....	14
1.2. Descrição reflexiva do percurso profissional	16
1.3. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão	19
1.4. Os momentos marcantes da profissão	23
1.5. A procura da estabilidade.....	24
1.6. A aprendizagem profissional	27
2. Situação Problema.....	28
2.1. Identificação e definição do problema	28
2.2. Justificação da escolha	30
3. Questões e Objetivos de Investigação.....	31
3.1. Questão de partida.....	31
3.2. Subquestões	31
3.3. Objetivo geral.....	32
3.4. Objetivos específicos	32
PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES PARA A INCLUSÃO	33
1. Formação de Professores	34
1.1. Desenvolvimento profissional.....	35
1.1.1. Formação inicial do professor	37
1.1.2. A formação de professores como auxílio à inclusão.....	39
1.1.3. Uma abordagem inovadora após formação inicial	43
2. Crianças/Jovens Institucionalizados.....	44
2.1. A Institucionalização: definição do conceito	44
2.2. A família no desenvolvimento da criança /jovem institucionalizado	45
2.3. A crítica ao acolhimento institucional de crianças e jovens	49
2.4. O impacto da institucionalização - argumentos desfavoráveis e favoráveis.....	50
2.5. Os novos desafios do acolhimento institucional - uma mudança de paradigma	54
2.6. A perspetiva inclusiva das crianças/jovens institucionalizados no ensino regular	56
2.6.1. Os alunos com necessidades educativas especiais rumo à escola inclusiva.....	57
2.6.2. Mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos	59
3. Dificuldades de Aprendizagem	62

3.1. A escola como responsável pela mediação das aprendizagens.....	66
PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	68
1. Metodologia.....	69
1.1. Caracterização do contexto.....	70
1.1.1. Caracterização dos participantes	72
1.2. Plano de resolução	73
1.2.1. Áreas.....	75
1.2.2. Objetivos específicos	75
1.2.3. Ações a desenvolver	76
1.2.4. Espaços	79
1.2.5. Recursos.....	79
1.2.6. Calendarização	79
1.2.7. Avaliação	80
SÍNTESE REFLEXIVA	81
FONTES DE CONSULTA.....	84
1. Bibliográficas	84
2. Eletrónicas	90
3. Legislação	91
APÊNDICES.....	I
Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes	II
Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às docentes	IV
Apêndice III - Oficina de formação	VII

ÍNDICE DE FIGURA

<i>Figura 1.</i> Número de alunos a frequentar o 1.º ciclo	72
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Módulo I - Conceção dos Professores acerca da Inclusão/Institucionalização. ...</i>	77
Quadro 2. <i>Módulo II - Problemáticas dos Alunos Institucionalizados.</i>	77
Quadro 3. <i>Módulo III - Construção de Materiais Pedagógicos.</i>	78
Quadro 4. <i>Módulo IV - Apresentação de Trabalhos Produzidos.....</i>	78
Quadro 5. <i>Módulo V - Avaliação do Trabalho Desenvolvido.</i>	79

INTRODUÇÃO

As sucessivas mudanças na sociedade obrigam a novos e constantes desafios para as escolas, particularmente no que se refere à procura de soluções para todos os alunos, em particular para os alunos institucionalizados e ou com necessidades educativas especiais (NEE). Tendo como referência de base os princípios que fundamentam a educação inclusiva, o sistema educativo e em particular a escola, deve organizar-se de forma a proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Assim, o professor/educador terá de alterar as suas concepções e atitudes face aos alunos que apresentam particularidades muito específicas, adaptando metodologias, estratégias que visem a criação da igualdade de oportunidades para todos. Sendo a principal focagem da educação inclusiva a tentativa de promover a educação de qualidade para todos, isto é, mudar barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos. É igualmente essencial o trabalho em equipa de todos os intervenientes, particularmente, na senda escolar dos alunos institucionalizados, inseridos nas turmas do ensino regular de forma a proporcionar-lhes uma participação mais ativa nas aprendizagens e no grupo onde se encontram. As atitudes da comunidade escolar em relação aos alunos institucionalizados/NEE são especificamente relevantes e cruciais para o sucesso da escola inclusiva, devendo essas atitudes ir no sentido do respeito e valorização das diferenças de todos eles. A escolha do tema “Uma formação de professores para a promoção das aprendizagens dos alunos institucionalizados integrados no ensino regular” em parte, prende-se com o facto de termos cada vez mais e, ano após ano, nas nossas escolas alunos institucionalizados. Neste sentido, pareceu-nos pertinente perceber quais as barreiras impostas à participação e às suas aprendizagens, bem como a necessidade de refletir sobre a inclusão nos casos de todos estes alunos. Desta forma, o trabalho da oficina de formação a que nos propomos realizar consubstancia-se numa metodologia de investigação orientada para a melhoria das práticas nos diversos campos de ação, isto é, obter melhores resultados no processo de inclusão destes alunos e facilitar o aperfeiçoamento das pessoas que com eles trabalham. Assim, pelo facto das capacidades cognitivas assumirem um papel preponderante, de grande pertinência e importância na inclusão e na participação e aprendizagem dos alunos com problemas emocionais, o nosso estudo tem como objectivos:

- Desenvolver estratégias de recompensa que facilitem a aprendizagem de alunos institucionalizados;
- Promover a inclusão destes alunos no processo educativo;

- Adaptar (PEI) o Programa Educativo Individual às necessidades específicas destes alunos;
- Analisar em conjunto atitudes da ação pedagógica docente face à inclusão/aceitação em contexto sala de aula;
- Analisar e promover interações de colegas face a estes alunos. Com o propósito de atingir os objetivos a que nos propusemos, o nosso trabalho teve a preocupação de responder a algumas questões essenciais:
 - 1 - Que problemas de aprendizagem vivenciam as crianças/jovens institucionalizados inseridos no ensino regular?
 - 2 - Que tipo de trabalho de natureza escolar e social é desenvolvido nas instituições onde estas crianças/jovens estão institucionalizados?
 - 3 - Que atitudes relativas ao processo de ensino-aprendizagem revelam os professores do ensino regular para com este tipo específico de crianças/jovens quando frequentam as escolas públicas do ensino regular?
 - 4 - Que formação propiciar aos professores do ensino regular para enfrentar as dificuldades de aprendizagem das crianças/jovens institucionalizadas?

Deste modo, fazendo uma breve descrição do nosso trabalho, podemos dizer que este consta de três partes distintas.

A primeira parte aborda a análise reflexiva do nosso percurso profissional refletindo sobre os momentos marcantes da profissão bem como o desenvolvimento da aprendizagem profissional, relacionando-os com perspetivas conceituais e teóricas relativas à literatura sobre os temas em reflexão que nos conduziu, assim, à identificação do problema e os objetivos desta investigação.

Na segunda parte fez-se a fundamentação teórica através do desenvolvimento de três palavras-chave procurando aprofundar o contexto das crianças jovens institucionalizados que serve de base ao estudo, realçando o (CAT) Centro de Acolhimento Temporário onde as crianças estão institucionalizadas. Aquí são analisados alguns conceitos que contribuem para uma melhor clarificação do problema e, consequentemente, para a clarificação e fundamentação teórico-concetual do plano de resolução.

Na elaboração deste trabalho de projeto foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o Despacho n.º 101/2009 ¹, de 26 de maio e as Normas APA².

¹ Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, (aplicáveis às dissertações de mestrado) da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, da autoria de Judite Primo & Diogo Mateus.

² Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição Reflexiva do Percurso Profissional

1.1. Considerações sobre a reflexão autobiográfica

Ao frequentar o curso de Pós Graduação integrado no Mestrado da Educação, uma experiência única foi vivida, nunca anteriormente pensada: a elaboração de uma narrativa bibliográfica que me permitiu afastar de um certo distanciamento, analisar minha carreira profissional com um olhar curioso e analítico.

Na época nada havia lido o que Tardif (2002) denomina de “saberes docentes”. No entanto, a minha narrativa mostrava uma trajetória de construção como professora a partir do aporte desses saberes de diferentes ordens e características distintas compreendido, como Nóvoa (1995), a importância dessa abordagem autobiográfica, especificamente levando em conta a impossibilidade de separação entre “o eu profissional e o eu pessoal”, pude então visualizar claramente como meu “modo de vida” determinou a minha atuação profissional.

O professor ao descrever a narrativa das suas vivências, experiências e daquilo que é o seu pensar e sentir, está a considerar sobre as ações passadas ocorridas em contextos sociais, culturais, políticos e pessoais, muito particulares, que, podem ajudar a compreender novos problemas e a descobrir possibilidades de progresso profissional. Tal como é referido por Barros (2006), a autobiografia caracteriza-se por ter um “eu”, como tema fulcral. Esta autobiografia recai sobre mim própria (autora) e será realizada na primeira pessoa, existindo um interesse em escrever sobre uma linha espaço-temporal suficientemente consistente capaz de esboçar o percurso de uma parte da minha vida profissional. Terá em conta a veracidade e autenticidade no tipo de escrita, uma análise e reflexão crítica e retrospectiva que recai em todo o percurso formativo, académico e profissional e que me levaram a ser a profissional e pessoa que sou atualmente.

Nesta linha de pensamento, o esforço que agora se inicia, faz parte do projeto final do Mestrado Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, tendo como objetivo refletir sobre o meu percurso pessoal e profissional, autobiografia atrás referenciada, lembrar e perceber a forma como fui construindo a minha identidade profissional e o caminho de desenvolvimento profissional e pessoal. Este percurso profissional situa-se entre o início dos estudos até à presente data, tendo sido marcado por práticas educativas apoiadas em ideais de tenacidade, audácia, honestidade e cumprimento do dever, valores conseguidos desde a infância, baseados nos ensinamentos dos familiares e, também da influência de alguns professores.

Esta narrativa autobiográfica tenta analisar o processo de formação realizado por mim³ ao longo do meu ciclo de estudos e anos de serviço, tendo em vista também, a aquisição de consciência das escolhas até então realizadas, permitindo-me tomar consciência sobre aquilo que tem sido a construção da minha identidade profissional. É concebida numa perspetiva de análise e autoformação, realizada a partir das memórias de alguns momentos que constituem o meu percurso profissional e das minhas práticas de vida, continuadas numa revisão bibliográfica e nas reflexões realizadas em algumas das aulas do curso de Mestrado.

Para os próprios professores, todavia, a escrita de diários pode converter-se em importante descoberta e desafio para si e para o seu contexto profissional. Dirão (Bolívar, 2011), que, como forma de testemunho biográfico, importa que o diário contribua para iluminar as intenções, as interações e efeitos docentes como tomada de posição ou propostas de mudança, tanto nos seus aspetos ou vivências positivas, como nas insatisfatórias ou negativas.

Segundo Bolívar (2002), a pesquisa biográfico-científica, no contexto de formação de professores, possibilita compreender os modos como estes profissionais dão sentido ao seu trabalho e atuam em seu universo docente. Na verdade, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações e sua projeção em formas desejáveis de ação. De facto os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular.

Desta forma, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa uma vez serem dimensões inseparáveis. Para Olinda (2008, p. 94), a autobiografia não apenas descreve a trajetória de vida do sujeito como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades de desenvolvimento profissional. Quando se refere a uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida, não se pode ficar alheia ao trajeto de cada ser. Neste sentido, “a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e, no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (Bolívar, 2002, pp. 175-176).

As experiências relatadas estão contextualizadas de acordo com os momentos analisados, trazendo à lembrança reflexões e imagens que tiveram sentido para mim ao longo do meu percurso pessoal. São relatadas com consciência da sua subjetividade, uma vez que, por alguma razão, são estas as memórias que fazem um maior eco nas minhas reflexões atuais e, não outras que certamente aconteceram, porque a realidade do dia-a-dia é tomada por cada um de nós de forma individual, e cada um dá sentido às situações com

³ Utilizei na reflexão autobiográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

que se encara de acordo com as suas vivências pessoais, sociais, políticas, crenças e valores.

Na realização desta biografia, são tidas como principais referências teórico concetuais as contribuições de autores que abordam esta temática como Bolívar (2002) e, principalmente, (Nóvoa, 1992, 1995, 2007). Estes autores referem a importância de se ter em conta, aquilo que os professores dizem e o modo como sentem a articulação entre o “eu” como pessoa e o “eu” como profissional. De acordo com (Nóvoa, 1995),

essa profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p. 17)

Naturalmente o projeto de vida de cada um, terá influência no seu desenvolvimento profissional e na forma como vive a profissão, desde que a começa até que a termina.

Assim, num passado recente, surgiram estudos científicos sobre os ciclos de vida humana que assumem contornos diferentes de acordo com áreas sobre as quais se debruçam. Na área da educação, Huberman (1995) realizou uma das investigações mais referenciadas no desenvolvimento profissional dos professores, debruçando-se sobre o estudo de determinantes de ordem pessoal, profissional, ou relacionadas com os contextos, que podem influenciar as carreiras profissionais dos professores. Estudou a evolução e o modo como se desenvolve o percurso profissional dos docentes, reconhecendo cinco etapas, que devem ser vistas de forma interrelacionada, sendo mais partilhadas entre os profissionais em determinadas fases da carreira, do que noutras.

1.2. Descrição reflexiva do percurso profissional

Desde a infância eu nutria o gosto pelas letras e pela sala de aula. Curiosa e interessada procurava entender os mistérios da docência no convívio com familiares e amigos professores.

A experiência pré-profissional vivida na juventude e parte desta foi ampliada pelos estudos no Curso Normal. Uma vez ter exercido funções docentes antes de ser profissionalizada e por ter constatado que era o que queria enquanto profissão, ingressei no Curso de Sociologia do Trabalho, momento em que as minhas convicções ficaram mais claras e intensas para a profissão docente, dada a vontade de querer ser professora, trabalhar com crianças e jovens. Para além de achar que o professor era uma figura importante e cheio de sabedoria eu admirava-o imenso, muito embora, não tivesse algumas referências ao longo do 1.º ciclo, pelo facto de não me terem ficado quaisquer

reminiscências dos professores do 1.^o ciclo, mas sim a minha tia e primas professoras do Ensino Básico e Secundário, inspiradoras em parte para a minha profissão.

A lembrança que retenho dos meus primeiros anos de escola em 1974 é de um tempo de aulas pouco cansativo, uma vez que os professores faltavam muito e mudavam constantemente durante o meu primeiro ciclo. Recordo a pedagogia da reguada e cabeças no quadro a alunos mal comportados e que não estudavam, ou ligavam aos estudos. Havia uma falta de respeito por aqueles que não aprendiam tão bem ou para quem a escola nada lhes dizia. Era uma escola que considero ter exigido pouco.

A influência partiu em parte das minhas brincadeiras preferidas serem interagir com crianças desde tenra idade e, colocar à minha volta grupos, onde brincávamos às professoras, tentando imitar a figura do professor.

Também fui influenciada por um casal de professores que na altura estavam hospedados em casa dos meus pais que se encontravam emigrados na Alemanha.

Recuar a essa época traz-me sempre recordações das aulas muito tradicionais, teóricas, expositivas, à base da memorização, sem a compreensão do que se aprendia.

Nessa altura estava entregue a mim mesma. Os meus pais tiveram de emigrar para a Alemanha.

Foi um momento marcante na minha vida, a separação deles, um sentir de solidão, desamparada e que nada valia a pena. Nem sequer pensei no apoio incondicional que o meu irmão me podia dar, dado que, vivia o mesmo que eu naquela noite. Ambos sabíamos que no dia seguinte os nossos progenitores partiam e nós ficávamos entregues a familiares. Uma nova vida começou, a experiência de ficar a viver com uns tios e avó paterna. Apesar de o carinho não me faltar, nunca senti a preocupação e a motivação por parte destes para que estudasse, talvez pela existência dos primos a coabitar no mesmo lar, ou então, pelo facto dos meus tios andarem envolvidos nas suas lides de trabalho árduo. Após concluir a 4.^a classe quis matricular-me no segundo ciclo. Aí sujeitei-me a contratempos da vida, viajar de autocarro, esperar algumas horas antes das aulas começarem, ficar muitas vezes em casa de uma colega até à partida de regresso a casa, que distava alguns quilómetros da vila de Valpaços. Com grande determinação, viajava até à vila mais próxima de autocarro para prossecução dos estudos. Já matriculada no 3.^o ciclo e, por opção dos meus pais, tive que ir estudar para Chaves, para a Escola Industrial, onde me matriculei no curso de Eletrotecnia. Talvez pelo apoio que poderíamos dar um ao outro, sem ter qualquer orientação ou até vocação, apenas por uma solução de proximidade e ocupação para ambos, decidiu-se que também o meu irmão iria frequentar a mesma escola.

Como mais velha fiquei responsável pelos dois irmãos e entregue à casa, onde ficámos hospedados. Apesar da força da juventude foi um período difícil, tinha que gerir as

economias para pagar a renda, compras da casa e alguns extras próprios da juventude. As tarefas da casa eram da responsabilidade de todos.

As refeições, essas, eram na maior parte das vezes confeccionadas por mim, trabalho acrescido, por ter um horário mais flexível. Entre anos de aproveitamento satisfatório e menos satisfatório, fui levando os meus estudos com a minha força de vontade e persistência. Concluído o 12.º ano, concorri em regime de mini concurso e fiquei a lecionar na EB2, de Valpaços em substituição. Nesse ano lecionei as disciplinas de Português e Estudos Sociais a turmas de 5.º e 6.º anos ficando ainda com o cargo de diretora de turma do 5.º ano D. Nessa altura fui colocada na Escola Secundária de Valpaços a lecionar Português ao 10.º ano e Francês ao 8.º ano, também em regime de substituição. Uma experiência jamais esquecida que me orgulhou bastante e me ajudou a gostar cada vez mais de ensinar. Sem qualquer preparação a não ser a dos exemplos dos meus próprios professores, fiz o melhor que podia e sabia perante turmas com alunos de nível etário bastante próximo do meu.

Segundo Feiman (1983, citado em García, 2005), e na ótica do aprender a ensinar, os professores passam por diferentes etapas, a saber: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. Estas etapas possuem exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas específicas e bem diferenciadas. A minha entrada na profissão não foi feita da maneira mais natural, nem da maneira mais correta. No entanto, foi a possível e a permitida pela lei de então. Senti-me acarinhada pelos colegas, alguns deles, outrora, meus professores. O meu dia-a-dia era preenchido pelo entusiasmo da preparação das aulas e pela partilha de saberes com os colegas do mesmo grupo disciplinar. Sentia-me feliz e todos os dias me levantava entusiasmada, sob forma, de programar convenientemente os conteúdos que iria lecionar, com a certeza de que as minhas aulas seriam um lugar atrativo, profícuo na aquisição/ aprendizagem de novos saberes.

Encontrei obstáculos, alunos indisciplinados, violência, elevado número de alunos nas turmas, a irresponsabilidade daqueles que tinham interesses divergentes à escola, a irreverência de outros que me desafiavam e testavam de forma a boicotar as aulas. Embora com pouca experiência, resisti e não me deixei vencer pelas adversidades de miúdos sedentos de maus hábitos e brincadeiras desadequadas, em contexto sala de aula. Procurei um ambiente de trabalho amistoso, onde houvesse um currículo ativo, provocativo e, onde os esforços criativos dos alunos fossem uma constante contando, ainda, com o apoio firme da comunidade e dos pais dos alunos. Em nenhum momento fraquejei a minha crença frente aos conflitos vividos, reafirmando, que era necessário conhecer os alunos como pessoas para ensiná-los com êxito. É interessante notar a posição de Fontana ao dizer que,

um professor nunca está pronto no momento em que começa a exercer sua função. (Fontana, 2000) vai um pouco mais além ao suscitar: “pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis”.

Para a autora, a sensação de fracasso profissional que por vezes toma conta dos professores iniciantes é devida à falta de apoio e à indiferença da coordenação pedagógica. “Com quem compartilhar as dificuldades encontradas dentro da escola, quando um sentimento de “fracasso profissional” vai se tornando público pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica?” (Fontana 2000, p. 113).

Concluído este período de lecionação, pré profissionalização, optei por um ramo empresarial, entusiasmada por familiares, durante uns seis anos, entre trabalhador por conta de outrem e, ser empresária em nome individual, abrindo o meu próprio negócio. Foi um período de interregno, o quanto bastou para refletir e constatar que o que eu queria mesmo era voltar a estudar, dado que, não era esta forma de estar na vida que me realizava profissionalmente. Desde então, fiquei ciente que o mundo empresarial não me seduzia. Decidi voltar a estudar, influenciada pela minha irmã, também professora, ambas nesse tempo já casadas e mães de filhos.

Para Freire (2004), estudar é também e sobretudo pensar a prática e, pensar a prática, é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, nas suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa, a de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca. O exercício desta postura curiosa acaba por torná-la ágil, do que resulta um aproveitamento maior.

Após esta pausa no meu percurso académico decidi, com garra e determinação, propor-me como aluna externa, aos exames de aferição para entrar na universidade e voltar a sentir a profissão docente. Os resultados bastantes satisfatórios foram o determinante para poder prosseguir no curso da professora que hoje sou.

1.3. Do período de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão

Como a minha maneira de ser é estar sempre em constante devir e atualização, pensei, passado algum tempo de interregno, prosseguir novamente os meus estudos. O que me influenciou deveras foi precisamente o ter tido lecionado antes de ser profissionalizada em regime de mini concurso com o 12.^o ano, obtendo naquela altura, um estatuto de certa forma ainda prestigiado para os professores e bem remunerado. Com ideias definidas quis prosseguir, realizando exames de aferição e, após a verificação de resultados, obtive

classificação para admissão à faculdade. Os resultados obtidos foram o determinante na entrada do curso de Sociologia de Educação na Universidade do Minho. Perante a difícil conjuntura que já se vivia no mercado de trabalho nesta área, pensei melhor e resolvi inscrever-me no curso de professores do Ensino Básico. Em boa época terminei o curso, uma vez que entrei logo na profissão, embora no início tivesse trabalhado em várias localidades em regime de substituição. Os primeiros anos de descoberta depois da profissionalização já estavam marcados com a determinação da experiência vivida anteriormente e também do estágio. Esse gosto foi ganhando persistência e a profissão tornou-se cada vez mais atrativa e emocionante,

por isso é que eu sou professor, não é por outra coisa, o professor marca e tem de marcar, tem de construir, moldar, e tem de mexer e a grande magia de ser professor é essa. Desconfio que não há mais nenhuma profissão como a nossa em termos de construir o presente e o futuro, o futuro irá ser aquilo que nós fazemos nas aulas. (Sampaio, 1996, p. 145)

A entrada na profissão docente, como em qualquer atividade humana, foi interposta pela individualidade e, muitas vezes, pelas relações sociais que o professor consegue estabelecer no local de trabalho. A identidade forjou-se na aprendizagem da docência, na aquisição de saberes específicos e pedagógicos provenientes da prática. Nesse momento eu iniciava a constituição da identidade profissional.

Autores como Tardif (2000) partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. O movimento chave para a construção da identidade profissional no início da carreira passou pela sobrevivência no espaço de exercício docente, nas escolas por onde passei e pelo desenvolvimento e envolvimento profissional.

A prática pedagógica constitui, para muitos professores, a mais importante de todo o curso, possibilitando o primeiro contacto direto com a realidade escolar. Num primeiro momento (pré-estágio) esse contacto

inicia-se pela observação de contextos (comunitários e escolares), continua com a observação de aulas e de crianças, assume depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. Este é um esquema típico baseado na passagem gradual dos contextos para a sala de aula e da observação para o desempenho. A Prática Pedagógica Final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletiva que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (Campos, 2001, p. 54)

No meu primeiro ano de estágio encontrei uma professora, hoje já aposentada, que me orientou e me disponibilizou total confiança, na entrega da turma. Determinada conseguia criar um ambiente favorável, de boas práticas de aprendizagem interpostas pela atualização e curiosidade. A interação era uma constante nessas turmas onde eu estagiava.

Havia um elogio constante da titular de turma ao meu trabalho de entreaajuda do grupo. Notava-se um domínio de conseguir administrar os conteúdos de forma que os alunos se mantivessem atentos e colaboradores com as suas próprias aprendizagens. Eis o primeiro impacto de ter sentido a supervisão. Soares (2009) sugere ainda, baseada na evolução da legislação e do estudo de diversos autores, como função de supervisão, uma orientação no sentido de ajudar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação – pois, parecerá bem a todos que deverá ser este o cerne principal de toda a dinâmica das inovações criadas nos sistemas educativos.

Para muitos autores, o início do trabalho docente configura-se como uma fase onde o professor vivencia situações inesperadas, difíceis e até constrangedoras (García 1998; Huberman, 2000; Tardif & Raymond, 2000).

As marcas do trajeto profissional e da constituição da minha identidade docente, no tempo e no espaço, não foram forjadas nos caminhos do desânimo e da amargura. Encontrei ao longo da carreira obstáculos, conflitos, tensões, dado o elevado número de alunos por turma, sua heterogeneidade e os programas terem sofrido alterações, com a implementação dos novos programas obrigando a uma constante atualização docente e a um trabalho redobrado na elaboração das planificações.

Enfrentei contradições mas, na trajetória, descobri novas trilhas, encontrei novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento, construindo-o com atitudes tímidas, simples, solidárias, com serenidade e ética, de forma processual, cíclica, e não por meio de uma simples sucessão de factos (Huberman, 1995).

Hoje sinto que sou uma professora “socrática”, sempre em constante busca do querer mais, no sentido da atualização constante. Sou uma adepta do trabalho reflexivo e colaborativo. Dewey (2002) aponta três aspetos, como necessários, para o desenvolvimento da ação reflexiva, a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Abertura de espírito na medida em que devemos estar abertos à mudança, mesmo quando esta vai contra aquilo que até então acreditava fortemente. Professores com espírito aberto mais facilmente se descentram do que é encarado como natural/normal, questionando-se acerca do seu trabalho - o que faço e porque o faço. Responsabilidade, porque ser professor exige a consideração das consequências do que se faz e a visão de resultados para além do imediato. Para tal é necessário que o professor reflita em quatro consequências do seu ensino (consequências pessoais, académicas, sociais e políticas). Sinceridade na medida em que deve aceitar quer as suas capacidades como incapacidades com abertura de espírito (Zeichner, 1993), o que significa que o professor reflexivo reconhece, com

humildade, a necessidade de superar algumas das dificuldades com que, naturalmente se confronta todos os dias.

Desta forma, os anos nascentes da minha vida profissional foram marcados por duplo aspeto comportamental, caracterizado pela sobrevivência na profissão e pela descoberta das possibilidades de pertença ao grupo de professores (Huberman, 1995).

A constante atualização de conhecimentos, intrínseca à minha pessoa, através das formações que vou fazendo, vai melhorando a minha forma de atuação e preparação dos conteúdos a lecionar. Deste modo, pensamos ser pertinente discutir os desafios implícitos no desenvolvimento profissional dos professores na escola, no âmbito dos propósitos profissionais, éticos e sociais que perfilam o seu desempenho profissional, assim como a pertinência da implementação de práticas reflexivas, numa cultura colaborativa, como oportunidade de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de adquirir novas/diferentes posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

Todos queremos bons professores/educadores, cultos e conhecedores do que fazem e porque fazem. E é importante que a formação de professores continue a deles exigir cada vez mais do ponto de vista científico e técnico-pedagógico. Mas surge agora uma nova função com igual força. Sem pôr em causa a formação teórica, metodológica e prática, que tem de continuar a existir, sou de opinião de que a nossa profissão só irá lucrar com o investimento que se fizer na formação pessoal. É que queremos professores que sejam igualmente pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas. E não se pode dar o que não se tem: a disponibilidade para os outros, a capacidade de partilha de si com os outros exige uma personalidade basicamente realizada, que se aceita e aceita os outros. Ao contrário do indivíduo, que é o "eu" centrado sobre si mesmo, a pessoa humana abre-se aos outros.

Day (2001) defende que o conceito de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores na forma de cursos, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições e que a formação do professor caracteriza-se como um processo contínuo, a qual não se reduz somente à formação inicial. O professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994).

Compreendemos como Ribas (2000) que

a formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho. (p. 38)

Se a ação pedagógica exige uma complexidade de dimensões, as pesquisas, relativas à temática da Formação de Professores, vêm assinalando que a profissão docente tem sido reduzida a um conjunto de competências e capacidades, dadas as práticas presentes em cursos de formação, isto é, tais práticas têm-se centrado na dimensão técnica da ação pedagógica.

Daí surgir, por vezes, a crise de identidade como refere (Nóvoa, 1995) pela qual a profissão passa.

1.4. Os momentos marcantes da profissão

Como docente, tenho plena consciência de que no processo de ensino/aprendizagem não há “receitas”, o que transforma a prática didático-pedagógica numa constante aprendizagem, numa caminhada feita de avanços, de pausas e até, por vezes, de recuos. Nesta perspectiva, a análise do desempenho do professor revela-se sobejamente proficiente e da reflexão crítica podem surgir novas formas de atuação em benefício deste percurso.

Alguns relatos revelam que a formação inicial em nada contribuiu para que se enfrentasse as “novas” mudanças implementadas na educação. Mostram que por vezes a falta de entusiasmo está associada ao esvaziamento do sentido útil da formação, que decorre da sobrevalorização do seu valor de troca. No entanto, uma narrativa de crise pode edificar o presente como um momento crítico no duplo sentido da palavra, como um momento decisivo e ao mesmo tempo como um momento no qual o sujeito recupera de forma crítica sua própria história e se apropria criticamente dela para saber onde se encontra e para decidir seu próprio movimento (Larrosa, 2002).

O indivíduo, ao restaurar de modo crítico sua história, pode repensar o passado, pensar o presente e (re)construir o seu próprio futuro. O professor, em suas narrativas de crise, mostra que ao recuperar criticamente sua história, colocando para fora de si toda sua “revolta” abre uma “porta” que possivelmente mostre um novo caminho a ser tomado. Assim, mostra indícios de que procura novos desafios para o seu desenvolvimento profissional.

Terminei o curso de professora já no ano de 1999, tendo feito nesta altura, o estágio integrado ao longo de dois anos. A experiência antes da profissionalização no ano de 1989 foi um ganhar gosto à carreira docente. De certa forma deu alento à minha decisão

posterior, sendo também, parte desta experiência o determinante para a decisão da profissão que tenho hoje. E, ao iniciar a carreira profissional nas escolas da rede pública, longe de casa, em várias terras desconhecidas, e de acordo com a reflexão que agora faço, verifico que passei nos primeiros anos de profissão, pela 1.^a fase descrita em Huberman (1995), denominada fase “da exploração”.

Apesar da “descoberta” predominou a “sobrevivência”, caracterizada pela distância entre as ideias, o que fui aprendendo e a realidade quotidiana. Embora a irreverência do auge da idade me ajudasse a ver as situações quase sempre pelos aspetos positivos, foi um início de carreira com alguns obstáculos a serem ultrapassados por diversos motivos: o viver em Valpaços e ter que ir viver durante a semana para Vila da Ponte, Mondim de Basto, entre outras, longe de uma filha em idade escolar, deslocando-me ao fim de semana para casa. Nos anos subsequentes continuei a ir de uns lugares para outros, de outras gentes desconhecidas, mas hospitaleiras para o professor, até que, finalmente, embora longe encontrei alguma estabilidade juntamente com um grupo de amigas onde a partilha em termos académicos e outras ajudas era uma constante.

Ao distanciar-me no tempo e refletir sobre estas dificuldades, sinto que me situo na primeira fase da vida dos professores descrita em Huberman (1995), em que o aspeto da “descoberta” neste início de carreira me permitiu aguentar a fase inicial e difícil da “exploração”.

Ao fim de 6 ou 7 anos de profissão, consegui encontrar o meu próprio caminho, e sem perder as referências daquilo que tinha aprendido na formação inicial, procurei através de leituras, pesquisas, da frequência de formação e com o apoio de colegas, principalmente daquelas com quem trabalhava diariamente, encontrar outras formas de intervir, flexibilizando e alterando alguma da metodologia aprendida, quando não concordava com alguns aspectos dialogados.

O processo de Formação de Professores, de acordo com Nóvoa (2001), deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até ao final de sua trajetória profissional. Daí a importância da investigação e a análise de suas práticas pedagógicas precisar ocorrer com sua parceria e colaboração, a fim de que se elimine a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente, ou, por outras palavras, entre o conhecimento produzido pela universidade e o saber trabalhar e por vezes com o apoio de colegas.

1.5. A procura da estabilidade

A estabilidade do corpo docente nos estabelecimentos de educação e de ensino constitui um dos objectivos essenciais da política educativa, no qual convergem a

administração, as escolas, os docentes e as suas organizações representativas, e os demais parceiros educativos.

O objetivo fundamental da estabilidade decorre de certos princípios elementares. O primeiro é que a qualidade da relação pedagógica depende, entre outros fatores, da sua continuidade: uma excessiva rotação de professores, muitas vezes ao longo do mesmo ano letivo, prejudica seriamente os educandos. O segundo é que o desenvolvimento dos projetos educativos depende, entre outros fatores, da constituição de corpos docentes próprios das diferentes escolas, assegurando uma certa permanência e investidos de um sentimento de pertença a determinadas comunidades educativas: alterações constantes daqueles corpos dificultam a própria constituição dos órgãos de direcção das escolas e limitam severamente as possibilidades objetivas de desenvolvimento dos respetivos projetos. O terceiro princípio é, enfim, o de que a qualidade do desempenho profissional dos docentes depende, entre outros fatores, da estabilidade das suas condições de trabalho: a movimentação, tantas vezes compulsiva, de um docente impede a sua inserção e tolhe a sua capacidade de exercício de uma atividade pedagógica fecunda com os alunos.

A estabilidade do corpo docente configura uma questão complexa e multidimensional. Tem evidentes aspectos pedagógicos, aspectos organizacionais e aspectos socioprofissionais e laborais. Defronta-se com vários pontos críticos e requer uma ponderação muito prudente e equilibrada de várias medidas.

Assim considero que a minha etapa em termos de estabilização, decorreu entre o sexto e o décimo anos de carreira, resultante de uma escolha pessoal e subjetiva do ensino como carreira e de um ato administrativo, refletindo - se num compromisso entre mim e a instituição (neste caso – escola) – efetivação (nomeação definitiva), desaguando num comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades, no seio da classe docente, a pertença a um corpo profissional, a independência e a autonomia, é a afirmação perante os colegas e as autoridades. As pessoas passam a ser professoras, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros por um período de 8 a 10 anos (Huberman, 1989; Guskey & Huberman, 1995).

Nesta fase, em que a pessoa está efetiva, é notável o sentimento de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto, bem estar e uma maior descentração, em que a preocupação consigo próprio é menor e a preocupação com os objetivos didáticos é maior. Os estudos de Fuller (1969 citado em Arends, 1995) e de Burden (1971, citado em Huberman, 1989) evocam que existe no professor um sentimento de confiança, conforto e descentração, mas surgem outras preocupações que incidem em realidades dentro da sala de aula, tais como a falta de material pedagógico, excesso de alunos e a utilização de estratégias de ensino pode ser

condicionada. Abraham (1984, citado em Vieira & Relvas, 2003, p. 47) através dos seus estudos: “estabelece uma evolução na docência: o jovem docente (com 6 a 10 anos de serviço) percepciona os primeiros anos da sua carreira como ‘o melhor momento’, um período em que se lançou num rodopio de aventuras com os seus alunos, onde o entusiasmo, a estimulação, a emoção e a energia correspondem às mesmas características dos alunos”. Os professores experimentam sentimentos de agrado e satisfação.

Por esta altura, ingressei numa fase da carreira, mais tranquila, de “estabilização”, acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, não me sentindo responsável por tudo aquilo que corria menos bem, conseguindo encontrar um estilo pessoal, consolidar a prática pedagógica pela busca de formas metodológicas, e assumir a identidade profissional como referido em Huberman (1995). Senti nessa época, tal como agora, que o mais importante foi ter conseguido afirmar-me, sentir-me mais à vontade, com mais recursos técnicos e pedagógicos para enfrentar e justificar situações complexas, principalmente perante aqueles que considerava como autoridades e em posições hierárquicas superiores à minha.

A referida efetivação na função docente, fez-me, ao fim de 6 anos de carreira, ir parar à capital. Saía de Valpaços às 10h00 da noite de domingo para chegar às 5h00 da manhã a Lisboa, onde me comecei a adaptar. Encontrei gente boa aprendi pontos de referência, fiz quilómetros de comboio do Cacém onde vivia, até ao local de trabalho na rua n.º 10, Castelo de S. Jorge.

Aconteceu também ter que dormir na escola, desde as 5H00 da manhã, hora da chegada até às 8H00, altura em que alguns meninos chegavam. Fiz este esforço para dar algum apoio à família, sob pena de não os prejudicar na relação familiar. A fase de estabilização, que já se iniciava e sentia, estremeceu novamente, viver numa localidade longe de familiares e amigos. Nessa escola encontrava-me em situação de apoio e como não havia sido colocado qualquer professor da Educação Especial, tive que ser eu a ficar nos apoios e, com alunos com diversas problemáticas de aprendizagem, uma nova experiência na minha carreira profissional. Arranjei estratégias, recursos e metodologias para poder proporcionar àqueles alunos atividades diversificadas, promissoras de aprendizagem. A um mês e meio do término do ano fiquei a substituir uma colega com gravidez de risco que lecionava uma turma de 1.º ano. Foi horrível, houve uma dura batalha, conseguir fazer entender às criancinhas de 1.º ano o porquê daquela mudança. Inicialmente não aceitaram e, para mim foi um desafio bastante difícil. Nesse mesmo ano houve concurso para mudança de quadro, momento em que tive oportunidade de mudar para o Porto, mais próxima do meu distrito. Ao fim desse ano consegui mudar, onde também foi fácil a adaptação. Encontrei novos amigos como em todos os lugares por onde passei e a

mudança para mim já era uma habitação constante, assumindo-a como outra aprendizagem. Finalmente com mais firmeza fiquei alguns anos por terras de Vale do Sousa, Lousada onde permaneci afeta a um quadro de agrupamento.

As coisas tornaram-se mais fáceis em termos de adaptação visto estar rodeada de amigas, vizinhas e com a minha irmã também professora. Por vezes ainda sinto o desânimo, ao percorrer estradas muitas vezes correndo riscos, ir viver novamente em Lousada, situada a 145 Km, trabalhar e viver numa outra localidade longe de familiares e amigos. Foram acontecimentos da vida privada, que considero terem repercussões desfavoráveis no exercício das minhas funções.

1.6. A aprendizagem profissional

Durante o Estado Novo assiste-se à degradação do estatuto socioeconómico da profissão docente e consagra-se uma visão funcionarizada do professorado.

Terminei o curso de professora que, de certa forma, deu alento à minha decisão posterior, sendo parte desta experiência o determinante para a decisão da profissão que tenho hoje. E, ao iniciar a carreira profissional numa escola da rede pública, longe de casa, numa terra desconhecida e, de acordo com a reflexão que agora faço, verifico que passei nos primeiros anos de profissão, pela 1.^a fase descrita em Huberman (1995), denominada fase “da exploração”.

Apesar da “descoberta” predominou a “sobrevivência”, caracterizada pela distância entre as ideias, o aprendido e a realidade quotidiana. Embora a irreverência da juventude me ajudasse a ver as situações quase sempre pelos aspetos positivos, foi um início de carreira com alguns obstáculos a serem ultrapassados por diversos motivos: Primeiro, vivia em Valpaços e tive que ir viver durante a semana para Vila da Ponte, longe de uma filha em idade escolar, deslocando-me ao fim de semana para Valpaços e ainda outros anos mais continuei a ir para lugares desconhecidos de outras gentes desconhecidas até que finalmente embora longe encontrei alguma estabilidade.

Ao fim de 10 anos de profissão, consegui encontrar o meu próprio caminho, e sem perder as referências daquilo que tinha aprendido na formação inicial, procurei através de leituras, pesquisas, da frequência de formação e com o apoio de colegas, principalmente daquelas com quem trabalhava diariamente, encontrar outras formas de intervir, flexibilizando e alterando alguma da metodologia aprendida, principalmente nos aspetos com os quais não concordava inteiramente.

O processo de Formação de Professores, em nossa opinião, inspirada em Nóvoa (2001), deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até ao final de sua trajetória profissional. Daí a importância da

investigação e a análise das suas práticas pedagógicas precisar ocorrer com sua parceria e colaboração, a fim de que se elimine a tradicional e histórica separação entre a teoria e a prática docente, ou, por outras palavras, entre o conhecimento produzido pela Universidade e o saber trabalhar, encontrar outras formas de intervir, flexibilizando e alterando alguma da metodologia aprendida.

2. Situação Problema

2.1. Identificação e definição do problema

As crianças/jovens institucionalizados representam⁴ ainda e em geral, um desafio para muitos dos professores e outros técnicos que trabalham nas Instituições e escolas, que nunca conheceram estas realidades. Estes jovens/crianças institucionalizadas são aqueles, que em muitos casos, não esperam por um colo, nem por uma família, mas sim, que o tempo os conduza a outra instituição, onde uma outra fase da vida “os libertará”, em muitos casos, para as ruas. Os comportamentos e as perturbações que acompanham o insucesso escolar são tão diversos e múltiplos, que a procura do seu sentido nunca é fácil. Contudo, quando esse insucesso é profundo, quando se mostra resistências às ajudas personalizadas, temos a impressão de voltar sempre à mesma razão, que não podemos dizer única, mas sim essencial: algumas crianças perante a situação de aprendizagem na escola veem despertar medos e emoções que as destabilizam. Refletindo sobre esta situação leva-nos a achar que as crianças institucionalizadas são privadas do seu espaço subjetivo, dos seus conteúdos individuais, da realidade dos vínculos afetivos. São despojadas de experiências sociopsicológicas da normalidade infantil. A sensação é de vazio, dor, às vezes, indiferença ou perplexidade. São filhos da solidão e de ninguém.

O sonho destas crianças é terem uma mãe e um pai e, por vezes, a escola é o lar deles o aconchego que não têm.

Assim crianças/jovens institucionalizados requerem maior atenção, cuidados redobrados em relação à especificidade da problemática de cada um deles, revelando normalmente muitos problemas a nível emocional que se repercute no seu processo de ensino/aprendizagem. Sempre que são incluídos nas turmas do ensino regular, em virtude de se confrontarem a grande maioria das vezes, com dificuldades para as quais dizem não ter resposta nem formação, que lhes permita responder às especificidades que estes alunos

⁴ Passou a utilizar-se a primeira pessoa do plural, de acordo com as normas estabelecidas na elaboração de um trabalho de investigação.

apresentam, os professores desmotivam e sentem-se desapetrechados, desamparados para trabalhar com eles.

No agrupamento onde lecionamos, mais propriamente na Escola Básica de Vilarandelo, existem alguns alunos institucionalizados provenientes do Centro de Acolhimento Temporário (CAT). É pensando neles que este estudo se realiza, dadas todas estas problemáticas subjacentes. Existem na escola todos os docentes com formação inicial nas mais diversas áreas e um professor a obter especialização ou mestrado na área dos alunos institucionalizados.

Contudo, ao exercerem funções nos diferentes grupos de recrutamento, todo e qualquer professor pode ser designado pela direção executiva para trabalhar com este tipo de alunos desde o pré-escolar ao terceiro ciclo.

Apesar de possuírem formação em Educação Especial, a diversidade de idades a abranger, os estádios de desenvolvimento em que os diferentes alunos se encontram e as diversas problemáticas que apresentam, constituem-se como fatores que lhes acarretam dificuldades acrescidas. Estas dificuldades, por vezes e principalmente quando estão a iniciar o percurso profissional, resultam da falta de formação, para exercerem a sua atividade num nível de ensino diferente daquele que foi o da sua formação inicial. A formação especializada, apesar de os habilitar com técnicas específicas e adequadas às diversas problemáticas, deixa-os sem apoio de um referencial teórico-prático de cariz científico e disciplinar, que lhes permita resolver muitos dos problemas de aprendizagem dos alunos com que se deparam na prática do seu dia - a- dia.

A carência de um maior conhecimento sobre estas problemáticas destes alunos nas salas de aula, por parte dos professores do ensino regular e educação especial é uma realidade, que é percecionada ao longo dos anos pelo que se tem vindo a referenciar nas reuniões, através do testemunho da leitura das atas, e, na análise do resultados dos professores que têm vindo a lecionar com estas crianças e jovens, com o intuito de apoiar uma maior reflexão.

A escola que se quer inclusiva deve procurar adaptar-se à diversidade da população estudantil em detrimento de um ensino homogeneizador, combatendo comportamentos segregadores, “criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. ix).

A extensão das turmas e a falta de recursos materiais são os fatores mais focados como limitações ao papel de professor inclusivo.

2.2. Justificação da escolha

De acordo com todo o enquadramento teórico descrito, a ideia de aprendizagem como processo formativo, exige que se proceda a uma reflexão coletiva, observação, análise e discussão conjunta da ação docente, para que, entre todos, se procure mais e melhor informação que possa gerar aprendizagem. Em nosso entender, através de uma formação ancorada nos diversos saberes de cada um, na reflexão, colaboração, discussão de temas e produção de documentos, cria-se a oportunidade de analisar e refletir as práticas e a partir do conhecimento gerado, criar estratégias e caminhar na direção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O pressuposto inscrito na Declaração de Salamanca, Unesco (1994), em que se refere “que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas” (p. 27), bem como as orientações consagradas na apelidada “Estratégia de Lisboa” (2000), que relevam a importância atribuída à qualificação dos recursos humanos na área da educação, vêm ambas reforçar a premência da elaboração e concretização deste projeto de formação. O interesse no projeto sedimenta-se ainda noutros fatores: o entusiasmo pela organização e supervisão de um projeto de formação de formadores que contribua para a melhoria da inclusão de alunos institucionalizados no ensino regular; o facto do centro de formação da área do Agrupamento não ter proporcionado formação que se fundamente nos pressupostos da educação para todos, e a falta de possibilidade dos professores terem frequentado ações de formação, que eventualmente a tutela tenha organizado sobre este assunto.

Para além de outras, estas necessidades educativas de aprendizagem com os alunos institucionalizados apresentam-se assim, como uma das tarefas a aperfeiçoar no agrupamento. No cerne da questão, está a atividade de todos os docentes que trabalham com estes alunos, quer sejam docentes do ensino regular, ou docentes da educação especial, que doravante, passaremos a designar ambos os grupos, por docentes de alunos institucionalizados com diferentes problemáticas de aprendizagem acentuadas.

Na posse de todos estes dados é possível a quem investiga constatar que estão criadas as condições para a concretização do projeto de formação que nos propomos elaborar. O projeto surge como uma forma de encontrar respostas cada vez mais próximas daquelas que são preconizadas pela escola para todos, que se fortalece na necessidade de se desenvolverem estratégias educacionais eficazes, de acordo com a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que têm grandes problemas a nível emocional. Apresenta-se igualmente, como forma de encorajar os professores participantes a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e de melhorarem as suas práticas tendo em vista a inclusão. Incluir este tipo de alunos, não é

simplesmente colocá-los nas salas de aula do ensino regular, é antes, mudar a forma de os olhar e adequar comportamentos, para que o atendimento e a participação de todos sejam garantidos. Para tal, parte-se da premissa que duas das estratégias que poderão ajudar os professores nesta tarefa são o questionamento reflexivo e a colaboração interpares. É importante e imprescindível, que tanto os docentes que trabalham com alunos institucionalizados incluídos nas suas turmas, como outros técnicos, tenham oportunidade de continuarem a sua formação, identificarem as mais-valias de cada um, exporem e partilharem os seus conhecimentos e também as refletirem em conjunto nas dificuldades com que se deparam. A filosofia inclusiva apela à entreaajuda, à procura de estratégias para um ensino em colaboração e aprendizagem partilhada, que é necessário desenvolver em conjunto com educadores, professores terapeutas e psicólogos dos alunos que têm necessidade de apoios mais individualizados e especializados.

O projeto de formação numa fase inicial pretende dirigir-se a todos os docentes do agrupamento, propondo estimular estes professores a estabelecerem interações recíprocas e uma estreita colaboração entre si, para que numa segunda fase, depois de alguma experiência e segurança, iniciem a sua dinamização junto dos crianças jovens institucionalizados com quem trabalham. Propõe-se assim, a adoção de um modelo de formação, que permita superar as dificuldades que os professores do agrupamento enfrentam perante a diversidade destas problemáticas, necessidades educativas, de todos os seus alunos institucionalizados incluindo aqueles que têm NEE. Para tal, efetuaram-se diversas leituras e pesquisas, que permitiram encontrar um quadro de referência para elaborar este plano de formação, sustentado nas diferentes conceções sobre inclusão, formação de professores e supervisão interpares.

3. Questões e Objetivos de Investigação

3.1. Questão de partida

Como formar os professores para a promoção das aprendizagens das crianças/jovens institucionalizados que venham a integrar o ensino regular?

3.2. Subquestões

S₁ - Que problemas de aprendizagem vivenciam as crianças/jovens institucionalizados inseridos no ensino regular?

S₂ - Que tipo de trabalho de natureza escolar e social é desenvolvido nas instituições onde estas crianças/jovens estão institucionalizados?

S₃ - Que atitudes relativas ao processo de ensino-aprendizagem revelam os professores do ensino regular para com este tipo específico de crianças/jovens quando frequentam as escolas públicas do ensino regular?

S₄ - Que formação propiciar aos professores do ensino regular para enfrentar as dificuldades de aprendizagem das crianças/jovens institucionalizadas?

3.3. Objetivo geral

Conceber uma formação de professores para a promoção das aprendizagens dos alunos institucionalizados integrados no ensino regular.

3.4. Objetivos específicos

O₁ - Diagnosticar problemas de aprendizagem inerentes ao insucesso escolar experimentados pelas crianças /jovens institucionalizados.

O₂ - Conhecer o tipo de trabalho escolar e social desenvolvido com as crianças/jovens nas instituições onde elas estão inseridas.

O₃ - Identificar que tipo de atitudes referentes ao processo de ensino-aprendizagem revelam os professores do ensino regular para com as crianças institucionalizadas que frequentam as escolas públicas do ensino regular.

O₄ - Implementar um plano de formação que corresponda às necessidades de professores do ensino regular para enfrentar as dificuldades de crianças/jovens institucionalizadas que frequentam o ensino regular.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES PARA A INCLUSÃO

1. Formação de Professores

A formação profissional deve facultar ao formando a oportunidade de praticar “sob a orientação de um profissional” que seja o “seu treinador, companheiro e conselheiro”, uma pessoa competente que o ajude a desvendar gradualmente a realidade profissional e o leve a “aprender a fazer fazendo” (Alarcão, 1996, p. 13). Nesta perspetiva, o formador surge-nos como um facilitador de aprendizagem que deve levar o aluno a construir o seu saber e o seu saber-fazer de forma holística, criativa e pessoal. O formando tem que se empenhar na sua autoformação e na construção da sua autonomia reflexiva. Tem que se basear no seu passado, nos seus conhecimentos prévios “e sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro” (Alarcão, 1996, p. 18).

Schön refere três estratégias de formação: a experimentação conjunta, a demonstração que é feita em simultâneo com a reflexão “e a experiência e análise de situações homológicas” (Alarcão, 1996, p. 20). No cenário da experimentação conjunta, partindo da ação, da reflexão e do desejo de aperfeiçoamento do formando, professor e aluno experimentam em conjunto formas possíveis de atingir o patamar de execução desejado. Quando o formando ainda não sabe que desejar, o formador demonstra-lhe de forma mais diretiva o que é possível realizar e, ao mesmo tempo, vai descrevendo a atuação possível, refletindo sobre a sua realização enquanto ela se processa. Assim, o formando aprende a agir e a refletir com o formador num processo de reflexão e de ação plenamente partilhado. Numa sociedade em constante mutação é necessário reconstruir conhecimentos e estratégias de ação de forma permanente para enfrentar situações e contextos imprevisíveis. Só com um esforço contínuo de autoformação e reflexão se pode desenvolver plenamente o potencial dos profissionais que trabalham no domínio da educação. Para que a teoria e a prática possam interagir de modo eficaz e criativo é necessário que no decurso da vida profissional dos docentes existam momentos de reflexão e de estudo que levem ao aprofundamento e à renovação das práticas pedagógicas.

Qualquer formação inicial representa apenas um pequeno passo no percurso de vida dos cidadãos do mundo contemporâneo. A dinâmica e a evolução dos contextos em que se exerce a profissionalidade exigem atitudes questionadoras, reflexivas, autónomas e criativas. As dimensões educativas, política, económica e social influenciam a ação dos professores enquanto profissionais reflexivos, gestores curriculares, agentes de inovação e promotores de aprendizagens experienciais.

A formação pós-graduada é um momento privilegiada de interação dinâmica da teoria com a prática e promove o desenvolvimento de competências metapráticas essenciais para o exercício da docência. Atualmente, os professores têm a responsabilidade

de reconstruir, co-construir e transmitir conhecimentos, têm que ter a flexibilidade cognitiva, a sensibilidade e o talento necessários para a conceção e a operacionalização de estratégias eficazes e inovadoras que possam resolver problemas e interpretar contextos educativos em permanente mudança. A investigação-ação em situação de trabalho ou no âmbito dos cursos de pós-graduação pode “ser a metodologia que melhor se aplica ao contexto profissional do professor como investigador” (Alarcão, 2001, p. 11).

1.1. Desenvolvimento profissional

As mutações da sociedade do conhecimento e as reformas consecutivas na educação colocam à escola e, especificamente aos professores, provocações que exigem respostas rápidas, rigorosas e complexas.

Durante as últimas décadas, estas mudanças “desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2001, p. 21), promovendo a Comissão Europeia, o despertar os contextos educativos para a mudança.

A aprendizagem do professor assume um lugar de distinção no processo de mudança, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Para Silva (2002), o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores “terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o êxito “da prática pedagógica com consequências na construção da identidade, na evolução e na realização profissional” (Silva, 2002, p. 132).

Morais e Medeiros (2007, p. 62) complementam este quadro, afirmando que o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo “interativo, inacabado, dependente do indivíduo” é admitido, concomitantemente, como “dependente das possibilidades do meio, enquanto decisivo na construção do seu saber e da sua pessoalidade”. É importante acrescentar que, neste processo, as competências individuais também podem sofrer influência das condições do meio: o grau de interferência dos fatores

do contexto tais como os incitadores de memórias (Goodson, 2008), as práticas e a natureza das tarefas (Day, 2001; 2004).

É importante ainda salientar que a aprendizagem do docente não se organiza num vazio, ela acontece, dependendo, em parte, dos ambientes organizacionais e das condições nas quais os professores exercem a sua atividade. Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de ocorrerem determinadas condições, bem como de tempo e espaço propícios que permitam ao professor aceder facilmente à aprendizagem de (novas) competências.

Grundy e Robison (2004) identificam nos seus estudos três propósitos interligados de desenvolvimento profissional: a extensão, o crescimento e a renovação. A extensão acontece quando o professor introduz novos conhecimentos ou capacidades no seu reportório; o crescimento advém através do desenvolvimento de maiores níveis de especialização e a renovação é conseguida através da transformação e mudança do conhecimento e da prática. Ainda neste contexto investigativo, Sachs (2009) utiliza metáforas para descrever as abordagens atuais do desenvolvimento profissional docente que refletem os propósitos defendidos por Grundy e Robison (2004), correspondendo, respetivamente, à re-instrumentação, à remodelação e à revitalização. Para traduzir “a necessidade de os professores terem algum poder/participação na identificação das prioridades e necessidades da sua própria aprendizagem profissional” (Sachs, 2009, p. 102) acrescenta uma última metáfora, a re-imaginação, com o argumento de que o desenvolvimento profissional carece da integração dos quatro elementos para assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos e “apoiar uma profissão docente forte e autónoma”. A última metáfora identificada pela autora supracitada - re-imaginação – vem acrescentar pela diferença e, tal como o nome indica, vem, portanto, exigir imaginação, tanto por parte dos que concebem os programas de desenvolvimento, como dos seus destinatários. Desta forma, este tipo de desenvolvimento profissional “é transformador ao nível das intenções e das suas práticas”, equipando “os professores, quer individualmente quer coletivamente, para atuarem como formadores, promotores e críticos bem informados das reformas” (Sachs, 2009, p. 110). Ou seja, no seu íntimo está a promoção de uma imagem transformadora do profissionalismo docente que visa desenvolver os seus profissionais como agentes criativos e inovadores, residindo aqui a força de que as ações, ao serem planificadas no coletivo pelos mesmos, serão mais eficazes e eficientes do que aquelas que são planeadas por formadores exteriores aos contextos.

Assim, e dado que a função central do docente é complexa – exige, quer o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, quer uma

grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança – torna-se expectável que o perfil do professor atual seja o de um profissional munido com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à disparidade de exigências com que é confrontada a escola.

Vários autores como Day (2001), Imbernón (2002) e Silva (2002, 2007) referem-se ao conceito de desenvolvimento profissional, como aquele que, embora recente, se apresenta imbuído de uma complexidade e importância crescente, uma vez que as teorias educacionais e a sociedade atual estão em permanente aprofundamento. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem realizadas, independentemente da sua origem (natural ou planeada). As experiências de aprendizagem terão de ser realizadas de uma forma consciente, para que possam contribuir, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento profissional do docente, em todas as suas vertentes, mas, sobretudo, na que diz respeito à melhoria do desempenho na sala de aula. Ao professor, em particular, cabe a responsabilidade de se apropriar de uma atitude profissional de autoquestionamento permanente.

1.1.1. Formação inicial do professor

O sistema deverá proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, uma sensibilização às necessidades educativas especiais, para que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe são pedidas, para que possa proporcionar ao aluno com necessidades educativas diferenciadas as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades, para vir a ser membro ativo da sociedade a que pertence.

A edificação da Escola Inclusiva é, hoje, uma luta que os sistemas educativos e as escolas encontram pela frente. Estudos realizados no âmbito do projeto da UNESCO apontam como fator essencial nesse processo, a formação e a valorização profissional dos docentes (Ainscow, 1997). Morgado (2010) defende que é necessário proceder a alguns ajustes no papel do professor da educação especial, enfatizando a colaboração com professores do ensino regular e defende a necessidade de promover respostas educativas de qualidade que atendam à diversidade, tornando-se pertinente a atualização constante e a formação dos professores. Segundo Correia (2008), para preparar convenientemente os professores para as funções e responsabilidades que a escola inclusiva exige, é necessário a implementação de um modelo de formação contínua, planificado e selecionado, de acordo com as necessidades dos profissionais e da escola e pensado para aquela escola. Também a UNESCO (1994), apela e incita os governos a garantir que tanto a formação inicial de

professores como a formação em serviço abranjam respostas às necessidades educativas especiais na escola inclusiva.

De acordo com Holloway (2000, citado em Morgado, 2010), é indispensável que as Universidades e as Escolas de formação de professores aprofundem a qualidade dos currículos relativos ao ensino diferenciado e que as escolas, os professores, apoiados em equipas, despertem e protejam o seu desenvolvimento profissional recorrendo, se for caso disso, à participação de professores mais experientes. Manson e Tomlison (1999, citados em Morgado, 2010) registaram que os resultados de alguns estudos envolvendo professores, explicitam que estes consideram a sua formação inicial insuficiente para responderem adequadamente à heterogeneidade crescente com que se deparam nas escolas.

A qualificação dos professores poder-se-á constituir como uma forma de fortalecer a qualidade do atendimento de todos os alunos. Alarcão (2001) considera fundamental a necessidade de preparação dos professores para a prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação. Por outro lado, é fundamental que os professores tenham consciência de que a sua formação nunca está acabada e que todos assumam o princípio da formação contínua. É através da formação-intervenção que se poderá contribuir para a mudança das práticas pedagógicas, e os professores devem ser considerados como atores de “primeiro plano”.

Daqui se conclui a necessidade de se repensar a formação inicial, contínua e especializada dos docentes. A formação contínua dos professores dentro da escola é fator importante e necessário para a melhoria das aprendizagens. Tal só é possível, se houver colaboração e ajuda dos vários profissionais no trabalho colaborativo, colaborando dessa forma para o seu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da organização. Para que as escolas se tornem mais eficazes no ensino-aprendizagem, é necessário que os professores tenham sessões de trabalho em conjunto, sejam avaliados e tomados como elementos principais neste processo de mudança. Por seu lado, é necessário que tomem conhecimento da necessidade permanente de refletirem sobre o que fazem, como o fazem, de pesquisar e aprender. O aperfeiçoamento do pessoal docente constitui-se como um suporte à educação inclusiva e a formação contínua, tendo por base a veracidade das escolas, será o lugar favorito para se efetivar.

Também a Comissão Europeia tem-se mantido atenta às questões de ordem social e cultural, que trespassem quase todos os países comunitários, lançando solicitações para que se iniciem as reformas necessárias na área da educação e formação. Tem trabalhado em conjunto com os Estados Membros com o propósito de melhorar os estudos e a qualidade da formação dos professores através de um contributo global, saindo dessas

orientações, algumas das reformas que se têm verificado a nível nacional. Esta problemática não é nova, uma vez que desde a década de 60 com o aparecimento da “escola de massas” e a “explosão escolar”, que a questão da formação de professores passou a estar no centro de deliberação das políticas educativas. O problema da formação de professores e o seu desenvolvimento profissional ganharam novos contornos e uma maior importância no âmbito da União Europeia, em resultado das orientações apresentadas na apelidada “Estratégia de Lisboa” (2000), que ajudou a criar estruturas para que se fortificasse a formação de professores a nível europeu. Essas diretrizes destacam a importância do papel chave atribuído à qualificação dos recursos humanos, no contexto das políticas educativas.

1.1.2. A formação de professores como auxílio à inclusão

A ideia da inclusão tem vindo a passar por alterações nas áreas de ação e das competências do professor do ensino regular e do professor do ensino especial, assim como nas relações entre si e destes com intermediários (família, técnicos especializados, entre outros). Segundo Figueiredo (2002), a formação dos professores referidos não deveria desleixar essa dimensão da sua intervenção, mas sim explicar as funções e as colaborações esperadas dos vários intervenientes no processo educativo, em paralelismo com os quadros legais do sistema educativo português.

Atendendo a que uma percentagem significativa de crianças pode apresentar necessidades educativas específicas, todos os docentes deveriam poder dispor de uma adequada formação de natureza psicopedagógica que os habilitasse para a deteção e compreensão das necessidades da criança e para uma adequada intervenção. Refletindo ainda sobre o processo de formação de professores, Tardif (2002) argumenta que deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, os seus saberes. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Segundo este, o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho quotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. A expressão utilizada por Tardif (2002) “mobilização de saberes”, transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

Outro posicionamento importante de Tardif (2002) de ser contra a ideia tradicional da relação teoria e prática: o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática

ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas.

Aquele autor é contra a ideia que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Afirmar que hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe num sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Isso representa a afirmação da ideia de que pelo trabalho o homem modifica - se a si mesmo, as suas relações e procura transformações na sua própria situação e a da classe a que pertence.

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico o desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, aqueles com necessidades educativas especiais, e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Na compreensão de Booth e Ainscow (2000), a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões interrelacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva, e práticas inclusivas. A primeira refere-se à inclusão como centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são considerados como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz e à diversidade dos seus alunos. A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. A dimensão das práticas educativas reflete as duas já apresentadas: a política e a cultural. Este aspeto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extra-escolares promovam a participação e o envolvimento de todos os alunos, considerando os seus conhecimentos e as suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar. Nesta perspetiva, o ensino e os apoios integram-se, a fim de promover, gerir e suprir barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas. De acordo com Booth e Ainscow (2000), a mudança necessária para tornar a escola inclusiva passa por três dimensões. Deste modo, é o desenvolvimento de uma cultura inclusiva que possibilita mudanças na política e, consequentemente, nas práticas pedagógicas. Assim é fundamental olhar para a escola na sua totalidade e articular as práticas educativas e intervenções, na ótica destas dimensões.

Para que a diversidade nas práticas educativas se efetive é necessário um clima geral sensível, que possibilite aperfeiçoar a situação de cada membro da comunidade

educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que o aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade onde possam encontrar apoio mútuo. No percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar as suas capacidades e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação contínua considera a formulação dos conhecimentos do professor, a sua prática pedagógica, o seu contexto social, a sua história de vida, as suas particularidades e os demais fatores que o levaram a uma prática acolhedora. Nesta perspectiva, os professores são também aprendentes. Leva-se em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo docente da escola. É neste lugar que o professor avança no modo de produzir a sua ação e assim, vai modificando a sua prática. É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras.

É importante ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, criar situações para que possam refletir sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula. Portanto, não se pode esperar que, na formação dos professores, todos desenvolvam no mesmo ritmo e no mesmo nível todas as competências necessárias ao trabalho profissional.

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um dos seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspetos teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual os professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade.

Fullan e Hargreaves (1992), Lima (1992), House (1998), Alonso (1999), Fernandes (2000), Day e Sachs (2004, citados em Alonso, 2007) evidenciam que os conceitos de “escola aprendente” ou “aprendizagem organizacional” adquirem maior sentido numa sociedade entendida como “sociedade cognitiva ou educativa”, numa perspetiva de “formação ao longo da vida”. Nesta ótica, para melhorar as escolas, é necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores, sem, contudo, esquecer que, para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deverá estar de acordo com o desenvolvimento institucional. Assim, e dado que a função central do docente é complexa –

exige, quer o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, quer uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança – torna-se expectável que o perfil do professor atual seja o de um profissional munido com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola.

Alonso (2007) analisa o desenvolvimento profissional de professores numa perspetiva cultural da profissionalidade, afirmando que o saber prático (não entendido como saber técnico) aponta para “as dimensões grupais e sociais onde se gera toda a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como exógeno ao grupo profissional” (p. 116). A mesma autora apresenta algumas características constituintes do conceito de desenvolvimento profissional, ligando intrinsecamente os processos de inovação educacional com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a saber,

(a) perspetiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua; (b) carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, em que a formação formal e a informal se entrecruzam e enriquecem mutuamente, colocando o foco na investigação e reflexão conjunta sobre os processos de desenvolvimento curricular tendentes a melhorar as aprendizagens dos alunos; (c) superação da dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional); (d) carácter processual, sistemático e permanente, por contraposição ao carácter pontual de ações ou realizações encaradas como atualização de conhecimento ou “reciclagem”; (e) carácter ativo, reflexivo e autodirigido da formação, por contraposição à passividade, rotina e irreflexão; (f) Natureza global e integradora, que afeta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspetivas. (Alonso, 2007, p. 118)

Vários autores como Day (2001), Imbernón (2002) e Silva (2002, 2007) referem-se ao conceito de desenvolvimento profissional, como aquele que, embora recente, se apresenta imbuído de uma complexidade e importância crescente, uma vez que as teorias educacionais e a sociedade atual estão em permanente aprofundamento. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem realizadas, independentemente da sua origem (natural ou planeada). As experiências de aprendizagem terão de ser realizadas de uma forma consciente, para que possam contribuir, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento profissional do docente, em todas as suas vertentes, mas, sobretudo, na que diz respeito à melhoria do desempenho na sala de aula. Ao professor, em particular, cabe a responsabilidade de se apropriar de uma atitude profissional de autoquestionamento permanente.

1.1.3. Uma abordagem inovadora após formação inicial

É a partir da ideia de que os currículos de formação inicial de professores mais não são que uma coleção de disciplinas separadas, onde se apresenta a teoria sem qualquer relação com a prática (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, e McGowan, 1996, citados em Korthagen et al., 2001), que Korthagen et al. (2001) sentiram necessidade de investigar e desafiar a formação inicial. Para estes autores, a formação de professores poderá ser alterada se a questão se centrar na análise, na avaliação prática e na investigação sobre a mesma, dado que consideram existir um forte hiato entre a teoria e a prática.

As promessas de desenvolvimento e de mudança na formação de professores começaram a ser notórias em diferentes países, como reação ao modelo tradicional e ao modelo que defende a importância exclusiva da prática, e surgiram sob várias formas. Korthagen et al. (2001) entendem que é muito importante uma relação entre a teoria e a prática, sendo ambas fundamentais na formação de professores. A mudança deve ser olhada a vários níveis, numa abordagem realística onde a aprendizagem experimental e a promoção da reflexão na ação são os conceitos básicos. Para estes autores importa aprender com a prática, refletir dentro da reflexão e investigar na realidade.

Nesta perspetiva está presente a conceção de que o conhecimento sobre a prática profissional deve começar pela reflexão sobre essa mesma prática. A partir da partilha de experiências, os professores devem ser estimulados a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, enfrentando assim um desafio de descoberta – *teach for understanding* (Lampert & Ball, 1998, p. 32). A esta ideia acrescenta-se uma outra, *learning by doing*, que nos leva ao como devem os candidatos a professores adquirir esses conhecimentos, em vez da tradicional questão do que devem saber os professores em formação. Neste novo contexto são muitas as questões que se colocam: até que ponto pode o conhecimento profissional ser produzido fora das situações vividas no terreno? Como devemos organizar o nosso trabalho na formação de professores para dar aos alunos o maior número de oportunidades para construírem o seu conhecimento? Como o usar de uma forma correta em contexto real? Como prepará-los para aprenderem a analisar as situações educativas de uma forma criteriosa e cuidada? Como motivá-los para serem analíticos e reflexivos? E, por último, que professores da escola de formação estarão em condições de desenvolver este modelo?

Levando-se em conta a importância do professor e do seu papel no processo educativo urge a necessidade de investir nele, como profissional e como pessoa no contexto educacional, na contemporaneidade. É preciso dar voz e vez ao professor tendo em vista sua própria reflexão sobre o seu saber e o seu saber fazer, acreditando que da sua fala e da sua história possam surgir grandes e ricas experiências que apontam alternativas de

formação, dos seus saberes e de sua prática pedagógica. É preciso que se proponha um projeto de formação continuada que crie espaços para a discussão e favoreçam uma reflexão partilhada pelos professores sobre os seus saberes e práticas. Trata-se de uma formação contínua mais crítica e reflexiva que está fundamentada, de acordo com Rosemberg, (2002, pp. 41-42) em “conceitos- chave como saberes docentes; conhecimento-na- ação; reflexão- na- ação; reflexão sobre a reflexão- na- ação; reflexão dialógica entre o observado, o vivido e o sabido”; para poder construir de forma ativa o conhecimento, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática.

A ideia de que os saberes e competências do professor devam ir além da dimensão técnica da prática pedagógica, remete para um novo paradigma de formação de professor, como um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação; visando, assim, também a construção da identidade profissional dos professores.

2. Crianças/Jovens Institucionalizados

2.1. A Institucionalização: definição do conceito

A temática da institucionalização de crianças e jovens é inserida numa grande complexidade de situações em que intervêm múltiplos atores em diversos contextos: a nível individual, familiar, escolar, comunitário e da sociedade no seu todo.

Nos últimos anos, o tema da institucionalização, tem vindo a tornar-se um assunto atual nos meios de comunicação social e na opinião pública em geral e, por consequência, tem sido alvo de uma atenção governamental. Esta atenção é, em grande parte, atribuível às histórias de abusos sofridos pelas crianças e jovens em situações assistenciais (Casa Pia, Casa do Gaiato, Casa 2012), ou histórias de agressões nas quais estas são os protagonistas (jovens acolhidos nas oficinas de São José, episódios de violência em Centros Educativos).

O acolhimento institucional é uma medida de colocação, prevista na alínea f) do artigo 35.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) que apenas pode ser aplicada quando todas as outras que a antecedem foram já avaliadas e se mostraram inadequadas ou insuficientes para retirar a criança do perigo em que se encontra. Raramente é uma situação pontual mas antes uma situação continuada no tempo. Muitas destas crianças estão, por vezes, durante anos integradas em contextos familiares e sociais instáveis, desestruturadas, com modelos parentais de referência desregrados, maltratantes e/ou desviantes.

A medida de acolhimento em instituição consiste na colocação da criança ou jovem numa Entidade, que disponha de instalações, equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Reis, 2009).

Este acolhimento pode ser de curta ou longa duração, ocorrendo o primeiro em Centros de Acolhimento Temporário (CAT) por período não superior a seis meses e o segundo por um período superior a seis meses (art. 50.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). Uma instituição não pode assumir por tempo indeterminado a substituição dos progenitores, nem a criança pode ser alvo de uma institucionalização permanente.

Quando uma criança é institucionalizada, significa que existiram ruturas no seu processo de crescimento, ou ainda que a família não foi capaz de lhe assegurar condições de afeto, segurança e dignidade. Não é fácil estabelecer uma definição de instituição, pois esta tarefa levanta algumas dificuldades; no entanto, Sandomingo (1998) oferece uma definição específica das instituições destinadas ao acolhimento de crianças e jovens: “instituições sociais criadas pela iniciativa pública ou privada para facilitar uma atenção especializada àquelas crianças e jovens que, por circunstâncias familiares distintas, necessitem de ser desagregados temporariamente do seu núcleo familiar, e para os quais o internamento é a opção preferencial face à impossibilidade de lhes oferecer outro tipo de recursos” (p. 71).

A definição dada por este autor é adequada e abrangente, no sentido que contempla diversas problemáticas (maus tratos, negligência, delinquência,) assim como possíveis motivos para a institucionalização das crianças, que permanecem no núcleo familiar.

2.2. A família no desenvolvimento da criança /jovem institucionalizado

O grupo familiar é o primeiro contexto de socialização da criança, é onde esta satisfaz as suas necessidades primárias e físicas como a alimentação, o abrigo e a proteção e, também as necessidades socioafetivas (como a interação, o afeto, a estimulação e a aceitação).

A evolução da família ao longo da história indica que não é um processo estático, sendo de realçar as modificações verificadas, ao nível das suas funções e papéis. Se é verdade que a família é uma instituição que tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, também é sabido que “se há instituição que se tem adaptado às diferentes formas de viver em sociedade, demonstrando a plasticidade e a flexibilidade das suas formas de

organização, ela é certamente a família” (Almeida, 1995, p. 117). A família funciona, para muitos, como um lugar de bem-estar e de realização pessoal. No entanto, as relações familiares apresentam, também cada vez mais, um lado menos explícito onde se escondem histórias de negligência, desresponsabilização paterna, violência psicológica e física e de abuso sexual. São vários os estudos que consideram que as disfunções familiares contribuem diretamente para a delinquência juvenil. De acordo com as teorias do controlo social, a relação entre pais e filhos é fundamental para compreender as causas da delinquência juvenil. Considera-se que “a influência protetora da família em relação à delinquência estrutura-se em torno de três dimensões: a supervisão familiar, a identificação com os pais e a comunicação íntima. A maior sensibilidade em relação às preocupações e às orientações dos pais aumenta a probabilidade de a criança levar em consideração essas preocupações e orientações quando se debate com a possibilidade de vir a cometer um ato delinquente. Os laços familiares inibem ou controlam a delinquência, porque o adolescente não quer pôr em causa as relações positivas que mantém com os pais” (Ferreira, 1997, p. 920). Quando a estrutura familiar se dissolve ou sofre alterações, o seu poder de influência e supervisão sobre o comportamento dos jovens diminui consideravelmente, podendo estes, mais facilmente, optar por comportamentos desviantes.

Para Roché (2000), os valores veiculados no meio familiar têm uma ligação com o comportamento das crianças, sendo os pais um dos pilares da sua socialização, as figuras da identificação (positiva ou negativa) e uma fonte de afeto. A este respeito, um estudo efetuado por West e Farrington (citado em Groenseth, 1991) demonstrou que “na gama dos comportamentos dos pais, a atitude e a disciplina materna estão mais estreitamente associadas à delinquência do que a atitude e a disciplina paterna ou o conflito dos pais” (p. 128), embora também se tenha constatado que “os pais cruéis, passivos ou negligentes foram tão nocivos como as mães cruéis, passivas ou negligentes” (Grensth, 1991, p. 127). Esta não é, no entanto, a conclusão de um outro estudo, realizado por McCord (citado em Groenseth, 1991) que indica que os maus pais são um pouco menos nocivos que as más mães.

Deste modo, alguns autores defendem que se pode falar de diferentes tipos e graus de delinquência consoante as situações familiares em que o jovem se encontra inserido. Quando, por exemplo, surgem atos mais graves de delinquência juvenil na classe média, estes podem ter origem numa situação familiar conflituosa resultante de uma disciplina paterna demasiado severa e restritiva imposta ao adolescente (Groenseth, 1991).

Um outro tipo de delinquência produz-se em todas as classes e culturas e resulta mais de uma frustração afetiva do que de uma repressão autoritária. Esta delinquência pode

ir desde comportamentos marginais e relacionados com o consumo de droga até à verdadeira violência. Quando, nestes contextos familiares, a delinquência não surge, pode dever-se a três ordens de razões: porque os conflitos e descontinuidades são menos graves do que o habitual, porque o seu efeito criminógeno é combatido pela vigilância da sociedade; ou porque nenhum comportamento delinquente a que o jovem se poderia associar existe ao seu alcance (Groenseth, 1991).

Se a família é importante na socialização primária devido à intensidade com que reforça as orientações e praticas que promovem a interiorização dos controlos e asseguram a conformidade, este controlo começa a escapar à família a partir da socialização secundária. A partir deste momento aumenta a exposição à influência que as relações e ações dos outros têm nos comportamentos dos adolescentes e jovens, sendo também esta uma das razões para o aparecimento da delinquência. O contato com subculturas que rejeitam a escola pode anular ou neutralizar as orientações incutidas pela família na socialização primária levando ao aparecimento de comportamentos delinquentes. A escola, ao proporcionar identificações e integrações positivas, reforça as orientações tradicionais, mesmo naqueles jovens em que a família não cumpriu o seu papel na socialização primária (Ferreira, 1997).

A universalização do sistema de ensino e o aumento dos níveis de escolaridade obrigatória têm contribuído para democratizar o acesso à escola, aos saberes e às oportunidades de vida que permitam uma mobilidade social ascendente e uma integração social completa. A escola é vista como uma instituição capaz de corrigir desigualdades sociais e ausência de controlo familiar. Contudo, este papel da escola nem sempre é cumprido e o mau funcionamento escolar tem consequências na aprendizagem e integração social por parte dos jovens, podendo mesmo levar à delinquência ou, pelo menos, não evitando que esta surja.

Na sociedade atual, a família deixou de ser a única estrutura responsável pela proteção e defesa da criança, que passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, apesar de continuar a ter um papel importante no crescimento e desenvolvimento da criança e do jovem. A família tem constituído desde sempre o núcleo fundamental da sociedade, sendo através dela que a criança recebe os modelos de comportamento e se prepara para a convivência sócio relacional. Esta tem como dever a satisfação das necessidades biológicas da criança.

Segundo Lacan (1981), a família é um conjunto de indivíduos que se encontram unidos por laços biológicos. Os progenitores que formam esse conjunto devem proporcionar as condições necessárias que possibilitem o desenvolvimento das crianças.

Neste capítulo será abordado o desenvolvimento da criança, a importância e as consequências do estabelecimento ou não das primeiras relações afetivas ao longo de toda a sua vida, como o papel da família nesse desenvolvimento. Assim, existe uma relação de vinculação entre a mãe e a criança.

As crianças são por natureza muito vulneráveis, estando assim expostas a riscos acrescidos. Quando nascem são incapazes de sobreviver pelos seus próprios meios, têm uma grande necessidade de estabelecer vínculos afetivos com a “figura maternante” e têm também de se acomodar às diversas situações.

Assim, pode considerar-se que as crianças em risco são aquelas que pelas suas características biológicas e/ou pelas características da sua família estão sujeitas a grandes probabilidades de vir a sofrer de omissões e privações que podem comprometer a satisfação das suas necessidades básicas sejam elas de natureza social ou afetiva.

Deste modo a teoria da vinculação constitui uma base para a compreensão da propensão, observada nos seres humanos, para manter laços afetivos com indivíduos específicos e para o facto de os comportamentos de vinculação ocorrerem ao longo de toda a vida (Bowlby, 1979).

A teoria da vinculação defende que no decorrer da interação com a mãe, ou a sua substituta, a criança constrói modelos internos de funcionamento que constituem representações de si próprio e dos outros, determinando o modo como irá organizar a sua ação para com as pessoas e objetos em seu redor (Bowlby, 1979).

Sampaio (1994) realça a importância das primeiras interações entre mãe/filho. Uma criança com um vínculo forte tem uma confiança em si e nos outros que possibilita uma relação interpessoal saudável com os outros. As investigações têm demonstrado as consequências das interações entre a mãe e a criança nos primeiros meses de vida e a sua importância na formação da personalidade do futuro adulto (Ainsworth, Bell e Stayton, 1979).

Por outro lado, as crianças cujas experiências de vinculação não forem bem-sucedidas, tendem a desenvolver vinculações inseguras e expectativas negativas acerca de si próprias e dos outros. Constata-se nos indivíduos que passaram por maus tratos durante a infância, predominam padrões inseguros de organização da vinculação, sendo frequentes os comportamentos violentos e abusivos, quer nas relações amorosas, quer nas relações que vêm a estabelecer com os próprios filhos (Cicchetti et al., 1995).

As crianças maltratadas, com expectativas negativas têm dificuldade em interagir corretamente com os outros. As crianças vítimas de maus tratos não estão preparadas para desenvolver relações positivas (Mueller & Silverman, 1989).

Bowlby (1979) defende que o envolvimento emocional, o cuidado e a proteção são aspetos marcantes na construção do vínculo afetivo e de confiança. Defende que as figuras com as quais a criança se vincula fornecem bases de segurança que lhe proporcionam a possibilidade de explorar o mundo. A criança necessita construir um quadro familiar de referência para se desenvolver de forma saudável.

As características parentais e os seus efeitos sobre o estabelecimento da vinculação, nomeadamente a sensibilidade, responsabilidade e a disponibilidade emocional, foram analisados, também, em estudos posteriores aos de Bowlby, verificando-se que a medição dos efeitos das características parentais se encontra cada vez mais aperfeiçoada. (Benavente, 2007).

De entre os mecanismos que poderão estar na base da desorganização em que se encontra a criança maltratada, pode estar a emergência muito precoce do medo e a influência que este tipo de sentimento tem na capacidade de autorregulação (Cicchetti, 1996). O comportamento parental sentido pela criança como assustador parece ser um preditor da vinculação de tipo desorganizado. Este tipo de vinculação decorre da vivência de um conflito de motivações incompatíveis, por um lado, a necessidade de se aproximarem do prestador de cuidados e, por outro, a necessidade oposta, com o objetivo de se protegerem da ameaça que aquele constitui (Carlson, 1997).

2.3. A crítica ao acolhimento institucional de crianças e jovens

O acolhimento institucional de crianças e jovens sem suporte familiar adequado – a medida de colocação mais expressiva no nosso país, sobretudo no que respeita ao acolhimento prolongado – tem vindo a constituir-se como questão central, a partir da qual e em torno da qual se tem analisado todo o sistema de proteção, dinamizando ideias e mudanças. A taxa de institucionalização de menores, reconhecidamente excessiva, e a necessidade de criar medidas alternativas suscitaram o repensar do sistema, à luz deste objetivo.

A enunciação e a exposição das fragilidades do sistema residencial para menores geraram uma situação de crise com repercussões na identidade, no funcionamento e no desenvolvimento deste setor e, por inerência, naqueles que com ele entretinham relações de interdependência.

Esta crítica extensiva não se limita a pôr em causa os formatos específicos de atividade de algumas instituições, ou mesmo das instituições, mas vai mais longe e questiona a sua existência, os seus fundamentos e atualidade. Na censura do acolhimento institucional de crianças e jovens envolve-se todo o sistema de proteção infantil que, assim, não se isentou das suas implicações. Todavia, não obstante as reservas e o ceticismo em

torno destes serviços, a realidade das solicitações e da necessidade destes dispositivos impõe-se, não tendo o seu espaço, até à data, substitutos capazes. Cria-se, deste modo, uma situação ambígua e ambivalente: oferece-se uma resposta de protecção infantil que não se recomenda; critica-se veementemente uma solução que, no entanto, é mantida e prolongada; advoga-se a extinção daquela que constitui a opção mais representativa no conjunto das respostas de protecção infantil. Neste contexto de contornos quase esquizóides, atravessado pelas contradições, entre a censura e a permissividade, as instituições para crianças e jovens fazem um percurso difícil e solitário em tempos de crise, cuja resolução terá passado pela estagnação, rigidificação e deterioração funcional, assim como pela emergência das transformações e reconfigurações necessárias.

2.4. O impacto da institucionalização - argumentos desfavoráveis e favoráveis

A institucionalização das crianças constitui-se como uma das respostas da sociedade para as proteger em situações de violação dos seus direitos. A necessidade de compreender as crianças institucionalizadas como sujeitos de direitos, competentes, ativos e com voz nas decisões que afetam as suas vidas assume um especial significado para estas crianças se considerarmos que as implicações da institucionalização nas suas vidas não se limitam ao período da sua vivência no contexto da instituição, iniciando-se antes da institucionalização e, muito possivelmente, continuando após a sua desinstitucionalização.

O impacto real e efetivo da institucionalização é de difícil determinação. Na maior parte das vezes, a experiência de vida em contexto institucional constitui um aspeto de uma cadeia inextricável de acontecimentos anteriores, contemporâneos e posteriores, numa relação complexa que alguns autores comparam a uma teia construtiva (Fisher & Bidell, 1998). O contributo da institucionalização para o impacto global desta experiência é de difícil avaliação e porventura inútil. Tanto quanto se sabe, é a totalidade experiencial e vivencial da criança que é significativa e relevante do ponto de vista desenvolvimental, mais do que os episódios isolados, mais ou menos precoces ou mais ou menos perturbadores (Schaffer, 1990).

Por outro lado, a institucionalização não constitui uma variável homogénea e isolada; nem institucionalização é sinónimo de acolhimento institucional, nem o substantivo singular — instituição — é coletivo, isto é, não contém a realidade diversa e plural de prestações institucionais de protecção infantil. Importa, por isso, analisar as dimensões específicas dos vários contextos institucionais e a sua (in)adequação face às condições necessárias ao desenvolvimento esperado das crianças.

A maior parte da investigação sobre o impacto da experiência institucional de crianças no seu funcionamento e desenvolvimento futuros incidiu nos dispositivos institucionais característicos da primeira metade do século XX e nos orfanatos dos países de Leste. Ora, trata-se de instituições altamente deficitárias em vários domínios, que impunham altos níveis de privação às crianças internadas, o que condiciona as análises e interpretações da informação assim obtida e o conhecimento construído neste domínio. De facto, sabe-se que a severidade do impacto da institucionalização está relacionada com o grau de privação institucional e os níveis de carência aí registados. Estas instituições caracterizaram-se por serem altamente deficitárias em três níveis (Rutter, 1981/1972), nomeadamente:

- 1- nos cuidados de higiene, nutrição e saúde;
- 2- na estimulação e possibilidades de ação que propiciavam;
- 3- e nas relações interpessoais e de vinculação.

Sinteticamente pode dizer-se que as crianças aqui acolhidas manifestavam problemas de crescimento físico, ao nível do funcionamento cognitivo, linguístico e do desenvolvimento e funcionamento psicossocial (Gunnar, Bruce & Grotevant, 2000).

Diversos factores condicionam a recuperabilidade destes défices, uma vez providenciadas as condições necessárias, nomeadamente: a idade de admissão na instituição, a duração do internamento, as características da instituição, a idade à saída da instituição e a qualidade dos contextos pós-institucionais (Gunnar, Bruce & Grotevant, 2000).

Alberto (2002) entende que, pelas suas características, qualquer institucionalização pode comportar consequências negativas a diversos níveis, sobretudo pela vivência subjetiva de afastamento e abandono das crianças relativamente à família e pelas atribuições depreciativas e de autodesvalorização que pode motivar. Na verdade, a institucionalização supõe riscos objetivos e reais, designadamente, (i) de regulamentação excessiva da vida quotidiana, invasora da definição do espaço próprio; (ii) interferência da vivência grupal na organização da intimidade; (iii) de que a organização institucional e a permanência prolongada das crianças dificulte a construção da sua autonomia pessoal, na medida em que suspende a construção do projeto de vida; e (iv) de que o profissionalismo na prestação de cuidados bloqueie o desenvolvimento de vínculos e a expressão dos afetos. Conscientes dos riscos, vejamos agora as possibilidades do acolhimento institucional.

Garantido o cumprimento dos requisitos mínimos de proteção e provisão inerente ao funcionamento dos equipamentos residenciais, surge a questão do seu papel e função e, estreitamente relacionada, da sua eficácia e qualidade.

A colocação extra-familiar deve ser entendida não apenas como o suprimento estrito de uma falha ao nível do contexto parental, mas como oportunidade de ganhos efetivos, tanto para a criança como para a família. É aqui que a definição de critérios de sucesso se torna necessária, tendo em conta a situação das crianças quando da sua entrada nos centros, quer ao nível das suas circunstâncias familiares, relacionais e sociais, quer do ponto de vista do seu desenvolvimento.

De acordo com a investigação neste domínio, o contributo que os cuidados residenciais podem dar parece não ser inferior aos das opções em alternativa. Aliás, o acolhimento institucional apresenta um conjunto de vantagens diferenciais frente aos outros tipos de cuidados substitutivos (Zurita & Fernández del Valle, 1996), a saber,

- a) é sujeito a menos rupturas e adaptações mal sucedidas do que os outros tipos de colocação, que registam probabilidades de interrupção não previstas muito superiores;
- b) pela natureza da sua própria organização e das modalidades de relação que institui, não solicita do mesmo modo que o acolhimento familiar o estabelecimento de vínculos afectivos próximos com adultos estranhos, eventualmente sentidos pelas crianças e jovens como comprometedores das suas fidelidades pessoais às famílias de origem;
- c) também o tipo de relações instituídas na modalidade de acolhimento institucional, mais profissionais e mediadas, facilita o contacto pais-filho(a) e promove o envolvimento e a proximidade da família biológica, o que contrasta com as dificuldades de relação frequentes entre a família de acolhimento e a família de origem, com estatutos mal assimilados, cuja confusão propicia a rivalidade e a competição afetiva entre si;
- d) os centros de menores constituem contextos mais estruturados e organizados, com limites claramente definidos para os comportamentos;
- e) têm capacidade de oferta de serviços especializados para o tratamento de problemáticas específicas, constituindo um contexto privilegiado para a realização de determinadas intervenções terapêuticas;
- f) as experiências propiciadas pela vida em grupo podem ser especialmente benéficas para os adolescentes: facilitam o estabelecimento de laços com diferentes pares e adultos; favorecem o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de cooperação em relação ao grupo; promovem a interiorização dos valores e padrões de conduta grupais, criando condições de ensaio de tomada de decisões em conjunto — enfim, favorecem a identificação com o grupo de pares e o desenvolvimento da própria identidade mediante atitudes, papéis e condutas no grupo. Indicações do acolhimento institucional.

De facto, a medida de acolhimento institucional é especialmente indicada em determinadas situações (Zurita & Fernández del Valle, 1996), por exemplo, para crianças e jovens:

- a) com dificuldades relacionais graves com os seus pares e/ou com adultos;
- b) que tenham experimentado situações graves de privação, isolamento ou maus-tratos nas suas famílias, experiências repetidas de separação ou outras colocações insatisfatórias;
- c) com dificuldades em lidar com a autoridade, interpretando o controlo do adulto como rejeição;
- d) com condutas inadmissíveis para os padrões morais e de comportamento da família, que se revela incapaz de as modificar;
- e) com défices ao nível do autocontrolo;
- f) com comportamentos perigosos para si próprios ou para os outros, requerendo proteção e controlo especiais;
- g) que tenham irmãos também em situação de risco.

Pode ainda ser um recurso importante, e no nosso país todavia não apropriado no seu âmbito de ação (Finkesltein, 1988):

- i) como auxílio às famílias em período de crise ou de muita tensão, especialmente àquelas com filhos com necessidades educativas especiais moderadas;
- ii) como apoio a longo prazo de crianças com deficiências severas e profundas ou psicóticas;
- iii) como preparação de adolescentes que não possam viver com as suas famílias e precisem de um período de transição acompanhada para a vida independente;
- iv) para a realização de um trabalho intensivo com pais e crianças, visando a reunificação;
- v) para a prestação de serviços de apoio continuados após a reunificação familiar;
- vi) para a preparação da criança para a adopção.

A defesa e a censura dos serviços residenciais para crianças e jovens não podem, pelo exposto, ser feitas em termos absolutos e universais. Se, para a maioria das crianças, o internamento em unidades residenciais não constitui uma alternativa apropriada, para outras, pode ser e é, de facto, uma componente essencial da solução dos seus problemas e dificuldades (Department of Health, 1998). A singularidade ou gravidade das problemáticas das crianças e/ou das suas famílias podem requerer uma atenção profissional especializada que só os centros residenciais estão em condições de garantir. Outras vezes, são

dificuldades técnicas ou práticas a impossibilitar o acesso a outras formas de encaminhamento das crianças (Casas, 1988). O que está em causa é, em última análise, a adequação desta medida ao perfil dos seus utentes, portanto uma seleção criteriosa, com indicações específicas, e uma monitorização cuidadosa da sua evolução.

2.5. Os novos desafios do acolhimento institucional - uma mudança de paradigma

A atenção prestada à qualificação dos dispositivos institucionais para crianças e jovens insere-se no movimento mais vasto de transformação das respostas sociais para infância e, em particular, dos serviços de proteção, envolvendo seis linhas de evolução e mudança:

1. O desenvolvimento das perspetivas ecológicas, no quadro das quais a criança é compreendida em contexto (Hellinckx & Colton, 1993). A inserção significativa da criança e dos seus problemas no contexto da família e do meio sociocultural de que provém e o entendimento das suas dificuldades como sintoma de dinâmicas relacionais disfuncionais, motivaram transformações de relevo nas conceções e práticas neste domínio. A família — parte do problema — passa agora a ser equacionada como parte necessária da solução.
2. O reordenamento das respostas sociais. Os cuidados residenciais devem ser devidamente enquadrados como um dos elementos que integra uma estratégia mais ampla de apoio social à infância. Devem ser perspetivados como unidades de serviços inseridas na comunidade que, conforme as situações, tanto podem desempenhar funções supletivas e complementares das funções das famílias, como substitutivas, integrando-se em lógicas de intervenção sistémicas com os restantes recursos de proteção. Não constituem uma resposta exclusiva e unimodal, mas podem e devem articular a sua atuação, funcionando em diferentes regimes de intensidade e suporte e níveis de intervenção, conforme a especificidade dos casos.
3. O decréscimo das crianças institucionalizadas (Hellinckx & Colton, 1993). Na verdade, têm vindo a registar-se progressos neste aspecto que, no extremo, se traduziram na mudança do foco do acolhimento familiar para a família natural, pressupondo que esta constitui o contexto mais favorável para as crianças (Colton & Williams, 1997). De qualquer modo, a proximidade física e relacional da família de acolhimento em relação à família de origem da criança, incluindo a partilha dos espaços habitados e conhecidos por esta, é hoje considerada um factor crucial da sua adaptação e, por isso, do sucesso da colocação, suavizando as mudanças e evitando rupturas (Capdevila, 1996). Entende-se que o apoio prestado deve configurar uma

relação de ajuda horizontal, no respeito pela realidade sócio-cultural e pessoal da família biológica, bem como das suas opções, evitando assim a introdução de elementos conflituais acrescidos (Casas, 1998).

4. O desenvolvimento de outras opções em alternativa ao acolhimento residencial (Madge, 1994). Em Portugal, a ineficácia do sistema de respostas alternativas operou um fenómeno de assimilação interessante. Nas palavras de Miranda Pereira (s.d., citado em Córias, 1995), a institucionalização passou de último recurso a único recurso, podendo ainda acrescentar-se que o acolhimento institucional se confundiu, na prática, com a institucionalização. Todavia, a conveniência de que a institucionalização não constitua recurso sistemático ou privilegiado de colocação extra-familiar pode degenerar na necessidade compulsiva de desinstitucionalizar a qualquer custo. Pode, assim, precipitar-se a criação e o desenvolvimento de possibilidades em alternativa sem a necessária ponderação do seu ajustamento e adequação às solicitações específicas, ignorando os seus constrangimentos, assim como as exigências técnicas e administrativas que o seu funcionamento requer.

5. A evolução das características das populações atendidas (Hellinckx & Colton, 1993). O perfil da população infantil beneficiária de proteção está a mudar, evidenciando uma tendência para o aumento da idade e da severidade dos problemas - são cada vez mais (pré)adolescentes multi-problemáticos.

6. A profissionalização crescente dos serviços (Hellinckx & Colton, 1993). A proteção social de crianças e jovens não deve ser um setor desvalorizado e deprimido, um sistema de fim de linha, comprometido na imagem com o insucesso dos percursos de vida dos seus utentes. Admita-se o paralelo com outros homólogos: se o sistema judicial não se deixa deformar pelos problemas com que lida, respondendo a exigências sociais de legitimidade, rigor e competência, assim como o sistema de saúde não se deixa contaminar pela gravidade das situações que trata e pelo sofrimento inerente dos doentes, sujeitando a sua atuação a padrões de qualidade, de formação e especialização contínua, também o sistema de proteção deve pautar a sua atuação pelo profissionalismo e qualificação das suas intervenções, reformulando a sua imagem. Mais do que o crime, a doença ou o mau-trato, o que está em causa é o direito de acesso à Justiça, à Saúde e à Proteção Social.

De facto, a proteção de crianças e jovens em risco deve ser entendida no quadro da promoção dos seus direitos, propício à emergência de uma ética da qualidade.

A experiência da precariedade e a deficiência das condições de vida que, frequentemente caracterizam os percursos dos menores em risco já não legitimam uma

qualquer prestação, entendida como um privilégio por comparação com a sua situação depreciada tão má que mais lhe vale uma decisão menos boa do que nenhuma decisão. Face a padrões progressivamente mais elevados de exigência ética e profissional, entende-se que a criança, como qualquer outra pessoa, tem direito a um atendimento de qualidade que a dignifique e promova o seu desenvolvimento e bem-estar.

As instituições participam desta necessária transformação de representações. O discurso de desvalorização que as envolve, extensivo aos seus profissionais, que tantas vezes o assumem e reproduzem é um subproduto da perspectiva assistencialista sobre a prestação deste setor e o estatuto dos seus utentes. A profissionalização, a introdução de padrões de qualidade nos serviços prestados, o estudo das necessidades dos utentes de forma a adequar o perfil da sua atuação, a sistematização das intervenções, a introdução de mecanismos de avaliação e monitorização das práticas e resultados e a qualificação dos seus profissionais, são medidas necessárias de uma reforma de mentalidades e de modos de ação neste domínio.

Crê-se que as mudanças prioritárias na área da proteção de crianças e jovens em risco não se situam tanto ao nível da proteção jurídico-legal como da administrativa, da criação e flexibilização de respostas e recursos e da qualificação das práticas – aspetos para os quais a investigação académica e a formação consequente podem dar um contributo válido, teoricamente fundamentado, mas também socialmente empenhado e eticamente envolvido. Se o desenvolvimento das sociedades e o crescimento da Humanidade se refletem na qualidade da relação construída com as crianças e no lugar social atribuído à infância, os menores em percursos de risco interpelam-nos como adultos. Na medida em que convocam a nossa responsabilidade coletiva, intimam-nos a agir. Nas suas dificuldades revelam-se, assim, os problemas que são de todos nós.

2.6. A perspetiva inclusiva das crianças/jovens institucionalizados no ensino regular

Dentro do conceito de *educação inclusiva*, está a ideia de uma escola para todos, independentemente da raça, cultura, situação socioeconómica ou capacidades de aprendizagem. No que diz respeito àqueles que manifestam de algum modo dificuldades a nível do seu desenvolvimento e aprendizagem, mereceram desde sempre uma atenção especial por parte de quem promove e intervém no âmbito da educação. Desde tempos longínquos até aos dias atuais, um moroso e extenso caminho tem sido palmilhado, passando pela institucionalização, integração, até à atualidade, em que toma forma uma nova abordagem do conceito de *necessidades educativas especiais (NEE)* – a educação inclusiva.

O propósito de que todas as crianças, sempre que possível, deviam frequentar a escola regular, esteve na base da ideia de integração, que supunha a introdução nas escolas de medidas adicionais, que respondessem aos alunos com NEE e a outros com as diversas problemáticas. No entanto, mostraram-se medidas segmentares e localizadas no contexto de um sistema educativo, que se manteve, nas suas linhas gerais, inalterado (Ainscow, 1997), criando condições especiais para alunos, enquanto os outros beneficiavam da escola tal como ela era anteriormente. Esta abordagem centrada no aluno com NEE, nada trazia de novo à escola, preocupando-se os especialistas intervenientes, de preferência especialistas em proceder a avaliações diagnósticas e prescritivas que conduziam à colocação do aluno em programas apropriados (Porter, 1997).

2.6.1. Os alunos com necessidades educativas especiais rumo à escola inclusiva

A Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006) veio destacar a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusiva. Fortificou a necessidade de se adotarem medidas que informem e convençam a sociedade e as famílias, sobre as condições e os direitos das pessoas com deficiência. Invoca à falta de se batalharem estereótipos, preconceitos e também reconhece o direito à educação sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades.

Nos últimos anos, instituiu-se a “escola inclusiva” como uma escola para todos e onde se aprende a viver e a conviver com a diferença. Claro está que, para se implantar uma escola inclusiva, assumida como “uma escola melhor para todos” (Benard da Costa, 1996), importa proceder a mudanças na gestão e funcionamento das escolas, mudanças na estrutura e conteúdo do currículo, mudanças no relacionamento da escola com a família e a comunidade, mudanças na formação e prática dos professores e a inclusão de serviços, de natureza diversa, para apoio aos alunos (Bairrão, 1998; CNE, 1999; Correia, 2003).

A 48.^a Conferência Internacional de Educação (2008) veio renovar a ideia de que a integração dos alunos com deficiência abriu caminho para a educação de todos na escola regular. Foi a inclusão destes alunos que contribuiu para solicitar a atenção para a necessidade de se ajustar uma melhor educação a cada um, independentemente das diferentes especificidades culturais, educativas ou sociais. A integração vem legitimar que a diferença deve assumir-se como característica elementar à constituição de qualquer sociedade. A partir deste princípio, todos concordamos que as sociedades devem garantir oportunidades de acesso e ao mesmo tempo, a participação de todos, independentemente das características e particularidades de cada um ou do grupo onde se insere, e que as relações entre os sujeitos se devem regular por atitudes de respeito mútuo. É também dever

da escola, cada vez mais, adaptar - se à heterogeneidade dos grupos que acolhe no seu seio, para entender que é através da inclusão que deve descobrir respostas para esta diversidade, onde os alunos com necessidades educativas especiais se incluem e nos quais se enfoca este trabalho.

A vantagem da inclusão no que respeita à educação especial tem sido apresentada por estudos realizados, quer por países da OCDE quer por outros países, que apontam para melhores resultados escolares, alcançados pelos alunos com deficiência em meios inclusivos. Muitas são as vozes que protestam, tanto nos fóruns internacionais como nas diversas publicações, que em Educação e em particular na Educação Especial, a atuação e interveniência se deverá basear naquilo que se sabe que funciona, seja pela experiência ou pela investigação.

Assim, a educação especial aparece, como um conjunto de meios que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor, para responderem eficazmente, interdisciplinarmente às carências individuais dos alunos com necessidades educativas especiais e que se constituem como condição necessária para uma boa prestação de serviços educativos. Como é sabido o ensino é um elemento principal no processo de aprendizagem dos alunos e que quanto maior forem as suas dificuldades e mais adversos forem os ambientes onde se inserem, maiores serão as exigências colocadas àqueles que intervêm no seu processo de ensino e aprendizagem. As respostas adaptadas a estes alunos são o primeiro passo para o seu sucesso, logo, os mediadores no seu processo educativo devem alicerçar-se em intervenções demonstradas pela investigação, que facilitem a pormenorização do ensino, a implementação de estratégias e a supervisão do seu desempenho, tendo em conta toda a sua ação.

A filosofia inclusiva apela a docentes e discentes, para que se gerem ambientes de entreajuda, em que a confiança e o respeito se tornam particularidades essenciais e necessárias à cooperação no ensino e na aprendizagem e, à procura de estratégias conjuntas. Correia (2010) defende que ao invés de se esperar que os professores possuam todo o conhecimento para atenderem todos os alunos, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que os torne capazes de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa. O professor do ensino regular deveria adaptar o seu papel com o do professor da educação especial, com os outros profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos e com os pais, para que todos em conjunto conseguissem definir estratégias educativas na promoção do sucesso escolar.

Quando se fala de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, põe-se a ênfase na escola e no ensino, bem como na forma e nas condições de aprendizagem. Define-se como a melhor inclusão dos alunos no contexto da escola, aquela que permite

encontrar a resposta educativa, os recursos e os apoios mais adequados que lhe devem ser oferecidos. Deve reestruturar-se a organização da escola se disso houver necessidade, para que possa responder da melhor forma não só a esta população mas a toda a diversidade que a compõe. Notamos que a maioria das mudanças necessárias à escola atual, não se prendem apenas com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, entre outros com especificidades e particularidades diferenciadas, antes fazem parte dum leque mais vasto de reformas que necessitam de promover a qualidade das respostas educativas, que possam facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos.

A trajetória da educação inclusiva não tem sido fácil, tendo vindo a esforçar-se por se assumir como um movimento independente das conceções políticas e culturais que de algum modo contribuam para a exclusão. Verifica-se uma evolução significativa dos quadros conceituais e dos dispositivos legais no contexto nacional e internacional, relativamente a este processo. No entanto, as práticas do dia-a-dia nem sempre correspondem ao efetivo bem-estar das pessoas que encontram diferentes tipos e graus de limitações nas suas atividades, sejam elas de que cariz forem. Na opinião de Gonzalez (2012), a inclusão educativa é o futuro. Constata-se que tanto os governos como as administrações escolares de diferentes países, cada vez mais, têm uma maior consciência dessa necessidade, apesar de se verificarem, por vezes, grandes divergências entre aquilo que se legisla e o que realmente se implementa na prática. A formação de professores no sentido da mudança e visando a implementação de metodologias inclusivas é um caminho que presentemente se impõe.

2.6.2. Mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos

Atualmente, a integração das crianças com necessidades educativas especiais nas unidades regulares de ensino é um procedimento que está em plena evolução. Apesar deste processo em curso, a grande convicção para o futuro é a de se conseguir uma “Escola para Todos”, uma escola que possa atender a todos os alunos com necessidades educativas especiais, mesmo aqueles que apresentam necessidades educativas austeras, alunos institucionalizados, nas classes regulares, com o apoio dos serviços de educação especial (Declaração de Salamanca, 1994).

São vários os autores (García Pastor & Orcasitas, 1987; García Pastor, 1987; Illán Romeu, 1989) que entendem que, sendo a integração escolar uma renovação pedagógica, o professor tem um papel fundamental em todo o processo, visto que este passará, progressivamente, a ser o principal responsável pela integração escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

Assim o procedimento de integração/inclusão das crianças/jovens

institucionalizados ou com necessidades educativas especiais, acordado num plano variado de princípios, apresenta-se em pleno desenvolvimento, pelo que se torna necessário que o sistema geral de ensino, e particularmente os professores, revejam o seu papel, as suas responsabilidades e competências neste procedimento (Antunes, 2009). Não existem mudanças no processo educativo se, simultaneamente, não se produzir uma mudança significativa no papel dos professores. Ainscow (1995) traça em três pontos as opções possíveis no papel do professor: (i) permanência dos papéis: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes. (ii) papéis em mudança: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, mas procurando sempre adaptar essas mesmas condições. (iii) papéis em movimento: em que o professor responde aos alunos com dificuldades, dentro das condições educativas existentes, através da mudança dessas mesmas condições, realizada a partir do trabalho cooperativo refletido, donde surjam novas condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Romeu e Sanchez (1996, p. 33) apoiam a opinião de que qualquer processo de mudança educativa leva, necessariamente, a um processo prévio, ou simultâneo, de formação dos professores e que, neste sentido, as teorias atuais na mudança educativa informam-nos do papel que exercem os professores na realização da mudança nas escolas e em suas salas de aula. Pode dizer-se que a grande parte da credibilidade em toda a tentativa da melhoria e da mudança educativa está baseada na maneira em que a mesma define o desenvolvimento pela equipe de funcionários de ensino e, conseqüentemente, pela sua formação. Na opinião de Hernández Diaz (1999, p. 73), sem se ter “excelentes” professores “a melhor das reformas, a mais original das iniciativas, a mais dotada das escolas ficará hipotecada, condicionada e sem efeito real sobre as crianças”. Os professores não podem ser meros recetores e executores das inovações educativas emanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do percurso, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas. O que mais se adapta à implementação de novas políticas educativas é aquele que tem um papel ativo, reflexivo da sua ação, que utilize os planos curriculares como ponto de referência, construindo o seu próprio plano, de acordo com as necessidades e características dos seus alunos, bem como das suas ideias educativas; ou seja, um profissional que saiba atuar racionalmente, que emita juízos e tome decisões perante situações duvidosas e discordantes. Na mesma linha de pensamento, López Melero (1996) revela o facto de que, perante novas políticas, o professor não pode desenvolver uma atividade que se centre na mera aplicação das normas, princípios e técnicas “supostamente” científicas mas antes uma atividade que, através das práticas diárias, aprenda a construir novas estratégias de ação, novas maneiras de encarar e compreender os problemas e novas formas de procura de

soluções. É necessário um professor que tenha autonomia para “desenvolver e aperfeiçoar a sua profissão” no sentido do desenvolvimento do seu próprio pensamento prático. Na perspetiva de Balbás Ortega (1994), a inovação não se desenrola de uma forma linear para todas as escolas, ela está dependente da “cultura” de cada escola, e só assim se compreende que a utilização de materiais, bem como as formas de atuação sejam tão diversificadas. A cultura de escola influencia a operacionalização de mudanças educativas e o próprio papel do professor é contaminado por ela, dado que a cultura do local de trabalho tem um impacto direto sobre a forma como os professores vêm o seu desempenho e os seus alunos. Cada vez mais é apontada a crescente responsabilidade do professor do ensino regular na integração/inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, daí que ele tenha que estar consciente do seu papel e da sua função.

Os professores devem ainda desenvolver uma atitude otimista e positiva na identificação e ajuda das crianças com necessidades educativas especiais, colaborar com os pais e desenvolver competências de trabalho colaborativo com outros profissionais. A Declaração de Salamanca (1994) realça igualmente a mudança inevitável do papel do professor perante as inovações sentidas com as escolas inclusivas. Os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são essencialmente as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos seus alunos, independentemente da deficiência que apresentem. A resposta educativa adequada de que necessita grande parte das crianças com necessidades diferenciadas reside na qualidade do processo pedagógico, cuja responsabilidade é do professor.

Dentro do conceito de *educação inclusiva*, está a ideia de uma escola para todos, independentemente da raça, cultura, situação socioeconómica ou capacidades de aprendizagem (Antunes, 2011). No que diz respeito àqueles que manifestam de algum modo dificuldades a nível do seu desenvolvimento e aprendizagem, mereceram desde sempre uma atenção especial por parte de quem promove e intervém no âmbito da educação. Desde tempos longínquos até aos dias atuais, um moroso e extenso caminho tem sido palmilhado, passando pela institucionalização, integração, até à atualidade, em que toma forma uma nova abordagem do conceito de *necessidades educativas especiais (NEE)* – a educação inclusiva.

O propósito de que todas as crianças, sempre que possível, deviam frequentar a escola regular, esteve na base da ideia de integração, que supunha a introdução nas escolas de medidas adicionais, que respondessem aos alunos com NEE. No entanto, mostraram-se medidas segmentares e localizadas no contexto de um sistema educativo,

que se manteve, nas suas linhas gerais, inalterado (Ainscow,1997), criando condições especiais para alunos, enquanto os outros beneficiavam da escola tal como ela era anteriormente. Esta abordagem centrada no aluno com NEE, nada trazia de novo à escola, preocupando-se os especialistas intervenientes, de preferência especialistas em proceder a avaliações diagnósticas e prescritivas que conduziam à colocação do aluno em programas apropriados (Porter,1997). Lunnenberg, Korthagen e Swennen (2007) acreditam que uma “nova aprendizagem”, diferente da tradicional, baseada em novos resultados, novos processos e novos métodos de ensino, pode melhorar a qualidade da educação e trará consequências para a formação de professores, já que será necessária uma mudança dos conhecimentos, das crenças e das práticas dos professores. Embora se considere importante o uso, em determinadas situações, de estratégias de ensino-aprendizagem mais tradicionais, os professores não podem, nem devem, limitar-se ao uso das mesmas. A chave para um ensino de qualidade passa por diversificar, inovar e experimentar. Para isso, os professores devem deter um conhecimento alargado das diversas estratégias de ensino-aprendizagem e devem ser capazes de as adaptar à sua prática letiva. Esta deve ser centrada nos alunos e no seu sucesso. Mas, para isso, é essencial motivá-los, o que apenas será possível se os professores tiverem capacidade de inovação. Desta forma, é necessário experimentar sem medo de errar, já que estratégias diferentes terão diferentes efeitos consoante os contextos onde são aplicadas.

Ora, para que a inovação origine sucesso, tem que se basear em conhecimentos e competências pré-adquiridos acerca do assunto, e na partilha de novos conhecimentos teóricos e práticos. A reflexão individual, a investigação ativa, o trabalho colaborativo em pequeno grupo, a partilha de ideias e a revisão dos padrões individuais com os colegas de profissão são excelentes oportunidades de aprendizagem (Lunenberg, Korthagen e Swennen, 2007) para os professores, já que permitem a consciencialização individual sobre as próprias práticas. Assim, as comunidades de investigação são um importante recurso para o desenvolvimento desta “nova aprendizagem”.

3. Dificuldades de Aprendizagem

Os comportamentos e as perturbações que acompanham o insucesso escolar são tão diversos e múltiplos, que a procura do seu sentido nunca é fácil. Contudo, quando esse insucesso é profundo, quando se mostra resistências às ajudas personalizadas, temos a impressão de voltar sempre à mesma razão, que não podemos dizer única, mas sim essencial: algumas crianças perante a situação de aprendizagem, na escola, veem

despertar medos e emoções que as destabilizam. Estas crianças organizaram-se psiquicamente, face às condições de vida em que se deu o seu desenvolvimento, e essa organização pessoal cheia de carências ao nível afetivo, não é compatível com o processo de aprendizagem.

Pais, professores e educadores, ficam sem saber o que fazer, perante as dificuldades que por vezes surgem no decorrer do processo de aprendizagem escolar das crianças. Cada vez mais essas dificuldades surgem em idades muito precoces. Sucedem-se os pedidos de avaliação psicológica, oriundos de diversos técnicos. Mas, os testes apenas tem por função avaliar os componentes cognitivos e funcionamento geral da criança. Na maioria dos casos não são as falhas do ponto de vista cognitivo, mas sim a ausência de um bem-estar emocional que cria a indisponibilidade interior para manter vivo o desejo de conhecer e o prazer de aprender. Estas crianças estão preocupadas com outras coisas, cheias podemos dizer, logo não existe espaço para mais nada, e o conteúdo das aprendizagens pode por vezes despertar emoções difíceis de viver. As dificuldades de aprendizagem devem ser levadas em conta não como fracassos, mas como desafios a serem enfrentados (Soares, 2003). Crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente, apresentam desmotivação e incómodo com as tarefas escolares gerados por um sentimento de incapacidade, que leva à frustração. Neste caso, a orientação é de valorizar o que a criança sabe para fortalecer a sua auto-estima. Mostrar para a criança o quanto ela é boa nas tarefas na qual mostra habilidades e incentivá-la a desenvolver outras tarefas nas quais não é tão boa, é fundamental. Os pais têm que dar segurança e atenção para ensinar à criança a aceitar as frustrações. Criar um ambiente adequado para que ela desenvolva o estudo e estabelecer limite de horários para a realização das tarefas, são outras dicas importantes. Mas não se deve confundir dificuldade de aprendizagem com falta de vontade de realizar as tarefas. Problemas de aprendizagem podem ser causados por uma simples preferência por determinadas disciplinas ou assuntos. Nestes casos, um professor particular pode, muitas vezes, resolver o problema. Se os pais perceberem que seu filho apresenta dificuldades de aprendizagem, devem procurar um profissional para receber as orientações.

Neste caso, os psicólogos com especialização em clínica infantil, são os profissionais adequados para realizar uma avaliação e tratar da criança, se o problema for gerado por fator emocional. Caso o diagnóstico da criança for dificuldade cognitiva, a criança deve ser encaminhada para um psicopedagogo, que poderá ajudar no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Para obter resultados concretos, é preciso ser feito um trabalho em conjunto entre pais, psicólogos, escola e professores, que deverão estar envolvidos com um único objetivo: ajudar a criança. E é imprescindível que os

pais conheçam seus filhos e conversem frequentemente com eles, para que possam detetar quando algo não vai bem. A criança com dificuldade na aprendizagem para desenvolver sentimentos de baixa auto-estima e inferioridade. Na adolescência, o fracasso escolar persistente traz risco de desadaptação psicossocial associado à evasão. O abandono da escola pode levar ao subemprego, à probabilidade aumentada de afiliar-se a grupos marginalizados (Santos & Maturano, 1999). As dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a outros comprometimentos. Estudos têm revelado que comumente as crianças com dificuldades escolares manifestam, paralelamente, prejuízos de ordem emocional e comportamental (Medeiros, 2000). Os atrasos e problemas de aprendizagem foram durante muito tempo, considerados como uma deficiência em determinada habilidade. No entanto, as teorias da deficiência apresentaram grandes dificuldades (Boruchovitch, 1944; Martín & Marchesi, 1995). Dificuldades na aprendizagem escolar frequentemente são acompanhadas de déficits em habilidades sociais, isso verifica-se quando se empregam critérios mais restritivos de identificação dessas dificuldades. (Kavale & Forness, 1996).

De acordo com Antunes (1999), as dificuldades de aprendizagem, envolvem alunos comuns, ou seja, aparentemente sem danos de natureza médica ou psicológica que necessitam de práticas educativas especiais. Apresentam dificuldades de aprendizagem crianças que não rendem de acordo com o seu nível escolar em uma ou mais áreas, dentre as seguintes: expressão oral, compreensão do oral, expressão escrita com ortografia adequada, habilidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático. Alguns comportamentos surgem a partir de condições neurológicas que causam dificuldades de aprendizagem. Embora muitos alunos apresentem dificuldade de aprendizagem, sentem-se felizes e ajustados, uns desenvolvem problemas emocionais, muitos desistem de aprender e desenvolvem estratégias para evitar a escola, questionam sobre sua própria inteligência, tendem a isolar-se socialmente, com frequência sofrem de solidão e de baixa auto-estima. Além desses fatores, muitos poderão apresentar dificuldade de relacionamento e de fazer amizades, os seus altos e baixos emocionais podem levar a família a uma revolta, pois é difícil para muitos pais verem seus filhos desistirem de si mesmos, de seus sonhos. O mais indicado para os pais que tem filhos com essas dificuldades é estabelecer uma parceria com os professores e com toda a equipe escolar envolvida no processo para o enfrentamento do problema.

Para Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar tem repercussão nos processos intrapsíquicos ligados à formação da identidade, provocando dificuldades afetivas, também. A forma como a criança lida com essas dificuldades está relacionada à qualidade de seus recursos internos. Todavia, para Smityh e Strick (2001), essas dificuldades podem ser

problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações. Portanto, a partir destas noções, chega-se à conclusão de que, para se diagnosticar o processo pelo qual a criança vive, é necessária uma investigação cuidadosa e detalhada, pois, para cada um dos conceitos, deve-se agir com procedimentos específicos de forma a não rotular e tratar, no caso de patologias de origem orgânicas, de forma adequada e/ou com metodologias e didáticas específicas nos casos de origem psicológica e sociocultural.

Segundo Dunn (1997), problemas de aprendizagem são transtornos permanentes que afetam a maneira pela qual os indivíduos com inteligência normal ou acima da média selecionam, retêm e expressam informações. As informações que entram ou que saem podem ficar desordenadas, conforme viajam entre os sentidos e o cérebro. Também, se pode pensar em Dificuldades de Aprendizagem quando a criança, frequentemente, fica confusa, é desajeitada, impulsiva, hiperativa ou desorientada, tornando-se frustrada e rebelde, deprimida, retraída, ou agressiva. Os rótulos utilizados para descrever esse tipo de criança são: deficiência perceptiva, lesão cerebral, disfunção mínima cerebral (DMC), entre outros. Segundo Ferreiro (1987), o que acontece no início da escolaridade primária é decisivo para todo o resto da história escolar da criança, pois é no primeiro ano do 1.º ciclo que a criança é definida como um aluno lento, rápido, com ou sem problemas. É neste espaço que o aluno receberá o primeiro rótulo, que terá consequência no resto da sua escolaridade. Para Bruce (1997), distúrbios de aprendizagem é um termo mais amplo do que a incapacidade de aprender (que é subconjunto de distúrbios de aprendizagem), pois o termo não exclui o retardo mental ou as etiologias adquiridas. Para Ciasca (1991), as características dos indivíduos com tais distúrbios podem ser identificados, de modo geral, como: déficit de atenção falha no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas, dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida (processamento auditivo), dificuldade na linguagem oral e escrita, na leitura, no raciocínio lógico matemático e comportamento social inapropriado. Segundo Collares e Moysés (1992), seguindo a mesma perspectiva etimológica, a expressão distúrbios de aprendizagem teria o significado de “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem” (p. 54), obviamente localizada em quem aprende. Portanto, um distúrbio de aprendizagem obrigatoriamente remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico.

Para Fonseca (1995), a criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertence a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência

mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional.

As escolas precisam fornecer às pessoas com dificuldades de aprendizagem uma educação apropriada, incluindo bons sistemas escolares, bons profissionais que se dediquem ao diagnóstico cuidadoso e ao atendimento remediador de qualidade.

O processo para o diagnóstico desses alunos não é tarefa simples, no entanto, muitas vezes, o professor suspeita e percebe que algo não está dentro da normalidade com um aluno, por isso, antes de estabelecer um rótulo, é imprescindível procurar conhecer as supostas causas dessa anomalia para tomar a atitude necessária e, se for o caso, o encaminhamento para um profissional da suposta patologia. Antes disto, dever-se-á investigar fatores relacionados à prática pedagógica e às condições socioeconômicas do aluno para eliminá-las como fatores determinantes da situação constatada.

Esse processo de investigação requer avaliações precisas abrangentes, possibilitando a coleta de todos os dados necessários, com informação diferenciada complementares, pautadas na compreensão do desempenho do educando.

3.1. A escola como responsável pela mediação das aprendizagens

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, o isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído de uma criança no ambiente escolar pode ser interferência do ambiente familiar.

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

As escolas devem dispor de formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem, amadas e sempre alegres. A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E, no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A

escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos têm a ganhar, a escola, a família e principalmente a criança, assim esta será mais flexível, mais motivada e mais interessada em aprender.

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Metodologia

Identificados os problemas, adota-se neste projeto a metodologia da formação centrada nas escolas/ Agrupamento com o objetivo de ajudar os professores de alunos institucionalizados e com NEE a gerar o seu próprio conhecimento, através da reflexão e análise crítica das condições em que desenvolvem o seu trabalho, tanto com estes alunos, como com professores que com eles trabalham, partindo dos problemas com que se restringem na sua prática profissional.

Os módulos da oficina de formação delineados neste projeto farão parte de uma formação mais alargada organizada por docentes de vários grupos de ensino (110, 910 e 100) a lecionarem no mesmo agrupamento, abordando temáticas como Institucionalização, NEE, Inclusão e Articulação Curricular de forma a criar trabalho interpares, colaborativo, e reflexivo promovendo práticas mais ricas, de modo que a escola seja um lugar de igualdade de oportunidades para todos aqueles que nela se desenvolvem. É de referir que esta oficina de formação poderá sofrer os ajustes necessários sempre que seja oportuno, sobretudo com vista a corresponder às necessidades dos participantes e aos seus contextos vivenciais.

A orientadora do projeto assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação posta em prática. É de salientar que já foi pedido ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Continuada a acreditação como formadora.

Esta formação já foi apresentada ao Centro de Formação de Associação de Escolas do Alto Tâmega e Barroso.

A responsável pelo projeto e os docentes em conjunto procuram identificar problemas da sua prática e a forma de os resolver, recorrendo ao trabalho interpares, à reflexão e à partilha, através de uma oficina de formação. O trabalho interpares é difícil de implementar e na maioria dos casos, apenas se deslumbra trabalhos pontuais onde existe alguma cooperação (e não colaboração) e maioritariamente trabalho individual. Tal como refere Lima (2002), o isolamento profissional dos professores é uma característica profundamente enraizada, inevitável e até mesmo natural da profissão docente, difícil de contornar. Analisámos que a oficina de formação responde aos objetivos a que nos propomos, com a intenção de ajudar a gerar mudanças nas práticas profissionais, recorrendo a alguns materiais, que já vão sendo utilizados noutros contextos como parte das atividades de formação de professores e, cujos objetivos têm sido alcançados com sucesso. A proponente do projeto, enquanto responsável de estabelecimento e professora de apoio dos alunos em causa, assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação formativa que irá ser posta em prática na EB1 de Vilarandelo e agrupamento.

Esta oficina de formação procura ajudar professores de alunos institucionalizados e com NEE a melhorar o seu desempenho profissional, através de momentos de esmero, experimentação e reflexão, avaliando continuamente os resultados obtidos, para que o conhecimento adquirido através deste processo se constitua como uma mais valia no benefício da aprendizagem dos alunos e das respostas que a escola lhes proporciona.

Através do recurso a materiais e estratégias de formação, já utilizadas com sucesso noutros locais, pretende-se implementar uma oficina de formação, pela qual os professores se tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem e melhorem a prática.

A oficina de formação basear-se-á na estrutura do projeto que se apresenta e que se constitui como base de suporte à sua implementação.

1.1. Caracterização do contexto

A escola onde se pretende implementar o presente estudo está localizada na vila de Vilarandelo, sendo uma das 31 freguesias que pertence ao concelho de Valpaços, ocupando uma área de 20.16Km², o que corresponde a, 3,67% do território do concelho.

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo INE-Instituto Nacional de Estatística, a freguesia de Vilarandelo é habitada por 984 pessoas (5,83% dos habitantes no concelho), das quais, 34,96% têm mais de 65 anos e 10,26% são crianças ou em termos demográficos, constata-se que das 391 famílias residentes na freguesia de Vilarandelo, 21,74% são compostas por uma única pessoa, e que o peso dos agregados domésticos com quatro ou mais indivíduos é de 4,35%.

A EB1 (escola básica do 1.º ciclo) de Vilarandelo está a funcionar nas anteriores instalações de uma outra Unidade Orgânica, EB2,3 Professor, Doutor, António José Ribeirinha, há 6 anos encerrada, pela falta de alunos sendo alguns integrados na EB2,3 de Valpaços, antiga sede do agrupamento Vertical de Valpaços. O único Agrupamento existente no concelho de Valpaços é resultante da fusão dos Agrupamentos verticais de escolas, Júlio Carvalhal e Carrazedo de Montenegro e da agregação da Escola Secundária, com 3.º Ciclo do ensino Básico de Valpaços, homologado por despacho da Diretora Regional de Educação do Norte, em 1 de agosto de 2010, e abrange sob uma única unidade de gestão todos os estabelecimentos do concelho num total de onze. Os diversos estabelecimentos de educação e ensino do agrupamento oferecem a seguinte oferta educativa: As escolas que compõem o agrupamento são frequentadas por 1600 alunos em regime diurno. Existem nos vários ciclos de Ensino do Agrupamento, 65 alunos com necessidades educativas especiais, a saber: 15 no 1.º Ciclo do Ensino Básico 7 deles institucionalizados sendo 4 já referenciados com NEE, 21 no 2.º Ciclo, 2 institucionalizados, 1 com NEE, 24 no 3.º Ciclo e 8 no Ensino Secundário.

A EB1 de Vilarandelo recebe alunos do 1.º ciclo da vila, 5 do CAT institucionalizados e os restantes de várias aldeias que a circundam: Santa Valha, Barreiros, Sonim, Ervões, Alvarelhos, Quintela, Gorgoço e Sá. Num dos pavilhões adjacentes está também a funcionar o CAO (Centro de Atividades Ocupacionais) da (APPACDM) Associação de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Valpaços possuindo este, já cerca de 30 utentes.

Os agregados familiares encontram-se assim inseridos numa região essencialmente rural, onde a maioria da população residente, vive direta ou indiretamente ligada à agricultura, (produzindo produtos de boa qualidade) da exploração da terra, salpicada aqui e além, com pequenos oásis de desenvolvimento urbano, como é o caso de Santa Valha, Sonim, Barreiros e Vilarandelo, onde já se reconhece algum movimento comercial e de Serviços.

A população divide-se pelas atividades económicas mais diversificadas, que vão desde a agricultura (a maioria), ao comércio, à construção civil, à panificação, à floricultura, à serralharia, aos Serviços.

Pela diversidade de atividades, podemos concluir, que as habilitações académicas das pessoas que nelas trabalham, a média possui a escolaridade obrigatória (9.º ano) e / ou superior.

Os habitantes usufruem da prestação de alguns Serviços, tais como: Casa do Povo, Junta de freguesia, jardim de Infância da Casa do Povo, Residência paroquial, Farmácias, Posto Médico (Santa Valha e Vilarandelo), Centro de Dia, Correios, Associação Clube caça e Pescas, Lacical - Materiais de Construção, Petro Vilarandelo, Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora, Cangauto - Reparação de automóveis, Superloja Zemag-Comércio de Eletrodomésticos Lda, Perigozus –Clube todo o terreno e Auto Cerdeira- reparações de Automóveis.

É ainda nesta localidade que existe um centro de acolhimento temporário (CAT) com crianças institucionalizadas, abandonadas e / ou situações de risco e, foi baseado nesta instituição que nasceu a ideia para este estudo, uma vez, algumas das crianças frequentarem a EB1 da localidade e a EB2,3 do Agrupamento em Valpaços.

O turismo vai tendo também o seu interesse, pois, existem atrações que constituem motivo de visita: monumentos, gastronomia, lindas paisagens apresentando grandes planos de contraste (ora mimosa, ora austera), o Corso de Carnaval, a existência de Ranchos Folclóricos que tem dado bem conta de si, na execução de vários números que são a expressão mais rica e viva do folclore da região, com destaque especial para as « Cegadas» e «Malhadas», (Vilarandelo) que tem merecido os mais rasgados louvores em vários certames dentro e fora do país.

Embora a maioria dos encarregados de educação só possua o 2.º ciclo do ensino Básico, o seu nível sócio - económico e cultural é diversificado, desde baixo, médio e alto. Há famílias a viver com algumas dificuldades, outras em condições razoáveis e ainda, algumas com excelentes condições.

O concelho de Valpaços segue a mesma tendência verificada na região Norte e Alto Trás-os Montes, apresentado uma população envelhecida e acentuada descida de população.

De acordo com o relatório da (IGE) Inspeção Geral de Educação e Ciência (novembro de 2013) resultante da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas, a taxa de sucesso dos alunos nomeadamente do 5.º ao 9.º anos de escolaridade deverá aumentar progressivamente ao longo dos três períodos letivos, assim como aprender a disciplina em sala de aula, o que se reflete na implementação de ações de melhoria.

Primeiro ciclo

Relativamente ao 1.º ciclo existem 450 alunos, repartidos pelos 4 estabelecimentos de educação e ensino do Agrupamento.

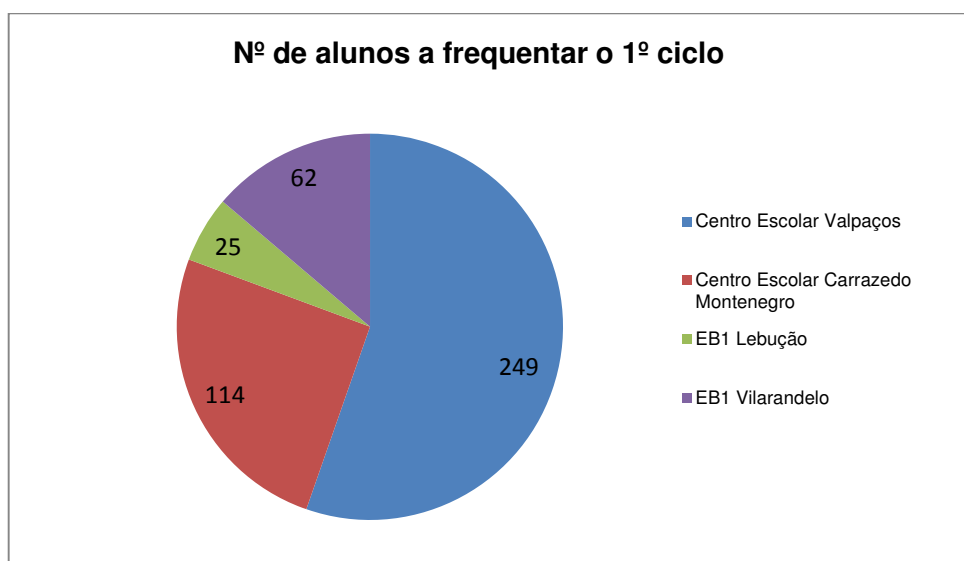


Figura 1. Número de alunos a frequentar o 1.º ciclo

1.1.1. Caracterização dos participantes

O presente trabalho de projeto pretende desenvolver-se num contexto de colaboração entre sete docentes, a exercerem funções com alunos institucionalizados na EB1 de Vilarandelo e na EB2,3 de Valpaços, do mesmo agrupamento, provenientes de diferentes formações iniciais, tendo em comum o facto de cinco já terem trabalhado e, que ainda trabalham com esses alunos. Dois, são especializados em Educação Especial, tendo

todos alguma experiência com estas crianças e na área da educação especial. Abrange uma educadora e professoras, alguns delas com mais de vinte e cinco anos de carreira e outras a meio, encontrando-se cada uma delas em diferentes estádios de desenvolvimento profissional. A distribuição de serviço para estas docentes foi efetuada de forma a abranger as escolas de 1.º, 2.º ciclos e o jardim-de-infância. Apesar de ainda subsistirem dificuldades, que não podem ser menosprezadas, no que se refere à colaboração entre docentes de educação especial e, docentes de ensino regular no agrupamento a que nos referimos, tem sido preocupação destes grupos de educação especial e regular, encontrar respostas conjuntas que vão de encontro às necessidades sentidas pelos professores, não esquecendo que o objetivo da intervenção para além do apoio direto aos alunos, tem também como finalidade promover a colaboração com os professores do ensino regular, para que em conjunto se encontrem as respostas mais adequadas para as diferentes problemáticas nomeadamente dos alunos institucionalizados integrados no ensino regular. Existe igualmente colaboração nas atividades de estabelecimento, numa tentativa de conjugar a intervenção com educadoras/professoras titulares de sala, com outros parceiros intervenientes no processo educativo, principalmente com os técnicos, psicólogos, terapeutas, centro de recursos, centros de saúde e com as famílias.

1.2. Plano de resolução

A UNESCO (1988) iniciou um projeto “Necessidades Especiais na Sala de Aula” em vários países, sendo uns anos mais tarde adotado em Portugal, com a finalidade de se desenvolver um conjunto de ideias e materiais de formação para serem usados por professores e formadores, com o objetivo de ajudar as escolas regulares a responderem positivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais (Ainscow, 1998). Resultou da tentativa por parte daquele organismo, de encorajar os estados membros a adotar estratégias que dessem respostas aos alunos com NEE/institucionalizados que frequentam as escolas regulares, fornecendo orientações ao nível do poder central e aconselhando a formação de professores nesse sentido.

De acordo com a autora deste projeto, ele pode ser usado em diversos contextos de formação de professores e é constituído por um “Conjunto de Materiais” que estabelecem critérios teóricos e práticos, na tentativa de fornecer instrumentos aos participantes no que se refere à aplicação de estratégias e práticas inclusivas, perspectivando as necessidades especiais na institucionalização, em termos de problemas curriculares, pelo que se sugerem estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, (Ainscow, 1998). Ao perspectivarem-se, as necessidades especiais em termos de problemas curriculares, tem-se em conta que o progresso individual destes alunos, só pode ser entendido quando

referenciado às condições da sala de aula, às atividades e ao conjunto de relações que os envolvem. Os currículos devem ser organizados de forma flexível e acomodarem-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem de forma a tornarem-se acessíveis a todos.

Este conjunto de materiais incentiva os orientadores a delinear estratégias ao nível do ensino dos adultos, sendo que as características que são consideradas facilitadoras da aprendizagem dos adultos, destinam-se igualmente a serem usadas como base de trabalho com os alunos (Ainscow, 1998). O autor refere que os materiais podem ser usados de forma flexível, tanto com adultos como com crianças ou jovens e se a abordagem aconselhada for bem-sucedida, ajudará os professores a tornarem-se mais habilitados e ganharem confiança na sua capacidade de resposta para estes, aos alunos que frequentam as escolas regulares. “Deste modo o enquadramento educativo das necessidades especiais é reformulado como valorização profissional dos professores e melhoria da escola” (Ainscow, 1998, p. 48).

Segundo Ainscow (1998), é essencial o apoio aos docentes no sentido de se tornarem mais reflexivos, críticos e confiantes, de forma a alterarem a sua prática com base nas respostas dos seus alunos, e torná-la mais eficaz. Sanches (2006) reforça esta ideia afirmando: “aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo” (p. 79). Contudo “tornar uma escola inclusiva não é tarefa fácil” (Ainscow, 1998, p. 27).

Rodrigues (2006) considera tratar-se de um processo, em que nuns momentos nos aproximamos mais do que noutros.

No projeto de formação que agora se apresenta, as atividades de formação têm como referência algum do material de formação docente e estratégias de ajuda aos professores que fazem parte deste “Conjunto de Materiais” da UNESCO (1996), constante do projeto “Necessidades Especiais em Sala de Aula.” Em cada módulo existem textos de apoio que servem de introdução ao tema, em cada sessão do curso.

O projeto destina-se à formação dos docentes dinamizadores, com uma carga horária de 50 horas, sendo 25 delas presenciais e as outras 25 destinadas a trabalho autónomo. Cada módulo temático é composto por algumas unidades de aprendizagem, através das quais os docentes se vão familiarizando com estratégias que os ajudam a refletir sobre as suas práticas do dia-a-dia, sobre trabalho colaborativo, e sobre práticas de ensino que têm em conta a diversidade, para que o currículo se torne acessível a todos os alunos de acordo com as metas de aprendizagem. Cada módulo é composto por parte teórica e parte prática, as quais pretendem ajudar os professores a desenvolverem os seus conhecimentos na área da educação inclusiva.

1.2.1. Áreas

Este projeto aborda essencialmente os alunos institucionalizados a frequentar, a escola regular como um lugar de trabalho partilhado e um lugar de inclusão. Trata ainda a colaboração entre professores e entre alunos, o desenvolvimento profissional e a supervisão interpares na promoção da autoavaliação, da melhoria do trabalho de sala de aula e da escola. Contudo, e se, por um lado, envolve tópicos/conteúdos científicos da área dos saberes disciplinares que melhor se adequem às necessidades e aos interesses dos formandos, por outro, e, de forma mais incisiva, privilegiará as relações interpessoais, o clima relacional, a reflexão para, na e sobre a ação, a partilha e o consequente desenvolvimento profissional de todos os participantes na formação.

1.2.2. Objetivos específicos

Para além dos objetivos já assinalados, tem ainda como objetivos específicos:

- Ajudar os professores a estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem dentro dos objetivos globais estabelecidos no projeto de formação.
- Negociar objetivos, em que através da discussão, se pretende que as atividades sejam concebidas de forma a terem em conta os interesses individuais de cada um dos participantes.
- Ajudar os professores a refletirem sobre aquilo que pensam e sobre as suas práticas, numa perspetiva inclusiva.
- Analisar formas de trabalhar em conjunto com outro professor dentro da sala de aula e promover a colaboração.
- Proceder a alterações nas atitudes dos participantes, no que se refere à inclusão de alunos com NEE e à formação de professores.
- Fomentar a valorização profissional dos professores de alunos com NEE, através da discussão centrada na partilha de diferentes experiências e processos de ensino.
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores participantes e implicá-los na mudança.
- Ajudar os professores participantes a identificar os fatores escolares que influenciam o aproveitamento dos alunos.
- Ajudar os participantes a refletirem sobre estratégias destinadas a dar resposta às necessidades dos professores que têm alunos institucionalizados e ou NEE.
- Fomentar a experimentação de atividades e materiais de avaliação alternativa.
- Ajudar os professores a desenvolver, usar estratégias e metodologias de ensino a partir das quais se abordem os conteúdos curriculares de uma forma diferenciada, para que se adaptem aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

- Capacitar os participantes para no final desta formação contínua, se constituírem como um recurso do agrupamento, no sentido de realizarem uma abordagem de formação semelhante, dirigida aos professores do ensino regular com quem trabalham.

1.2.3. Ações a desenvolver

O ponto de partida de todas as ações a desenvolver foi, inevitavelmente, o Regulamento do CCPFC para acreditação e creditação de ações de formação em todas as modalidades. Porém, a que se configurou com melhor perfil para responder às necessidades emergentes da análise dos dados foi a modalidade de oficina de formação, tal como anteriormente foi referido. De acordo com o mesmo Regulamento, esta modalidade de formação deve ser objeto da identificação prévia e objetiva das necessidades de formação, bem como deve constituir-se como ações eminentemente práticas, onde sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efetivas, as partilhe com os colegas, as interrogue e que, a partir deste trabalho, equacione novos meios de as por em prática. Para além disso, deve, também: ser orientada para delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos proveitos obtidos na oficina, para a modificação das práticas; refletir sobre as práticas desenvolvidas. Todavia, e como nesta modalidade de formação há “sessões presenciais conjuntas” e “sessões de trabalho autónomo”, o mesmo Regulamento refere que, nas “sessões presenciais conjuntas”, os docentes que integram a oficina produzem trabalho conjunto, o qual pode ser de natureza reflexiva ou prática, devendo corresponder a situações separadas no tempo, no sentido de permitirem a aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

Contudo, para além do que o Regulamento prevê, também se pretende implementar uma oficina de formação, através da qual se induza nos professores o desejo e a coragem para se assumirem como responsáveis pela sua própria aprendizagem.

A oficina de formação encontrará o seu alicerce na estrutura do projeto que ora se apresenta e que constituirá a base de suporte à sua implementação.

Através do recurso a materiais e estratégias de formação, já utilizadas com sucesso noutros locais, pretende-se implementar uma oficina de formação, através da qual os professores se tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem e melhorem a prática.

A oficina de formação basear-se-á na estrutura do projeto que se apresenta e que se constitui como base de suporte à sua implementação.

Formar professores para lecionar com alunos institucionalizados, integrados nas turmas do ensino regular numa escola para todos

1.º Módulo (outubro de 2014) Conceção dos professores acerca da inclusão/institucionalização.

Objetivo: Identificar as expectativas da atual formação. Partilhar e refletir sobre concepções que os professores têm acerca dos alunos institucionalizados - integrados nas turmas do ensino regular.

Quadro 1. *Módulo I - Conceção dos Professores acerca da Inclusão/Institucionalização.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação	- Conhecer o contexto de trabalho da oficina de formação.	- Conhecimento dos participantes dos objetivos, dos conteúdos e da bibliografia.
2	Expectativas dos participantes	- Analisar as expectativas que cada um dos participantes traz para a formação.	- Exposição por parte dos formandos das suas expectativas sobre esta oficina. - Criação de fóruns de discussão.
3	Critérios de Avaliação	- Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.	- Apresentação do modo de avaliação dos participantes ao longo da formação, com valorização do trabalho colaborativo.
4	Concepções dos professores acerca da institucionalização	- Identificar as concepções dos professores acerca da institucionalização.	- Apresentação partilhada das concepções que os professores têm acerca da institucionalização.

2.º Módulo (novembro de 2014) Os alunos institucionalizados na Eb1 de Vilarandelo e do Agrupamento.

Objetivo: Analisar as problemáticas dos alunos institucionalizados.

Quadro 2. *Módulo II - Problemáticas dos Alunos Institucionalizados.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	As problemáticas dos alunos institucionalizados	- Conhecer as problemáticas com que os professores se deparam em contexto sala de aula com estes alunos.	- Problemáticas mencionadas por cada docente sobre os alunos institucionalizados. - Formar grupos de acordo com as essas problemáticas.
2	Preparação dos estudos de caso	- Caracterizar os alunos e suas problemáticas. - Planificar a atividade a desenvolver.	- Trabalho em grupo dessas mesmas problemáticas. - Planificação e definição da atividade a desenvolver de acordo com cada caso específico.

3.º Módulo (janeiro de 2015) Construção de instrumentos pedagógicos.**Objetivo:** Construir materiais / instrumentos pedagógicos.Quadro 3. *Módulo III - Construção de Materiais Pedagógicos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Preparação dos estudos de caso (cont.)	- Partilhar ideias e saberes acerca das problemáticas.	- Considerações sobre tarefas a desenvolver. - Recolha de sugestões/experiências com estes alunos nestes últimos 5 anos.
2	Preparação dos estudos de caso (cont.)	- Preparar/ construir materiais para a concretização das atividades planificadas.	- Construção de materiais/ instrumentos (grelhas, portefólios, <i>powerpoints</i> , <i>prezi</i> , uso dos recursos da escola virtual, jogos educativos) - Partilha de materiais.

4.º Módulo (fevereiro de 2015) Apresentação dos estudos de cada caso.**Objetivo:** Apresentar os trabalhos produzidos. Refletir sobre a qualidade e adequação dos trabalhos produzidos.Quadro 4. *Módulo IV - Apresentação de Trabalhos Produzidos.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação do estudo de cada caso	- Expor os trabalhos de grupo.	- Apresentação, partilha e reflexão sobre os estudos realizados.
2	Avaliação das aprendizagens dos alunos	- Identificar os fatores a ter em conta na avaliação das aprendizagens	- Registo dos instrumentos utilizados por cada um dos docentes na avaliação diagnóstica na avaliação contínua e final. - Reflexão sobre as vantagens de se avaliarem os contextos que poderão influenciar as aprendizagens. - Partilha e discussão entre todos.

5.º Módulo (março de 2015): Alunos institucionalizados integrados no ensino regular/Avaliação / auto-avaliação.

Objetivo: Coadjuvar o apoio ao desenvolvimento profissional/ refletir sobre a colaboração entre pares.

Quadro 5. *Módulo V - Avaliação do Trabalho Desenvolvido.*

Unidade	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as vantagens do trabalho colaborativo para trabalhar com os alunos institucionalizados integrados nas turmas do ensino regular.- Identificar formas de tornar essa colaboração eficaz.	<ul style="list-style-type: none">- Planificação de atividades conjuntas do trabalho interpares.- Solicitação para o envolvimento da Psicóloga (Enc. de Educação e outros técnicos do CAT (centro de acolhimento temporário) onde os alunos estão acolhidos.
2	Oficina de Formação	<ul style="list-style-type: none">- Avaliar o trabalho desenvolvido	<ul style="list-style-type: none">- Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.

1.2.4. Espaços

O projeto decorrerá na EB1 de Vilarandelo, que pertence ao Agrupamento de Escolas de Valpaços, os quais apresentarão condições adequadas à concretização da oficina. Serão locais equipados com equipamentos correspondentes aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a materiais informáticos atualizados para a apresentação projetada de conteúdos.

1.2.5. Recursos

Os recursos que se consideram básicos, para além, obviamente, do mobiliário das salas, são os já referidos anteriormente e com os quais a citada escola e Centro de Formação estão apetrechados.

No que se refere aos recursos de apoio, nomeadamente os livros referidos na bibliografia da formação, a formadora facultará um exemplar dos mesmos. Os textos serão selecionados pela formadora e serão apresentados aos participantes ora policopiados, ora projetados.

1.2.6. Calendarização

Este projeto de formação desenvolver-se-á de outubro de 2014 a março de 2015 e através da modalidade de oficina de formação, com uma carga horária de 50 horas, sendo vinte e cinco delas e as outras vinte e cinco destinadas a trabalho autónomo.

1.2.7. Avaliação

A avaliação será contínua e realizar-se-á ao longo das sessões, nos moldes que vierem a ser frequentados pelos participantes, aferindo da conveniência dos conteúdos e dos materiais trabalhados, bem como da qualidade e oportunidade das intervenções. Contudo, e dado que algumas das sessões (ou parte delas) serão usadas para partilhar e refletir sobre a prática que cada participante terá realizado em contexto, bem como sobre a observação de aulas dos formandos, incentivar-se-ão os participantes à reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e o impacto que estas tiveram nos alunos e nos próprios professores.

A reformulação ou adaptação dos materiais realizar-se-á em função, quer dos conteúdos das várias temáticas, quer das necessidades identificadas nas “sessões presenciais conjuntas”. Proceder-se-á, assim, aos ajustes necessários de modo a que estes materiais se possam aplicar em situações idênticas, mas já com o valor acrescido da experiência.

Terminada a formação, será feita uma avaliação global das atividades da mesma.

Neste contexto, este momento de reflexão, não fosse o professor um prático reflexivo, é deveras importante, uma vez que “a prática reflexiva permite que os professores afirmem as suas identidades profissionais como agentes de mudança com propósitos morais ... a prática reflexiva é essencial para o autoconhecimento” (Day, 2006, p. 159). Essa avaliação global terá em conta os critérios estabelecidos pelo CFAE do Alto Tâmega e Barroso Chaves, de modo a que o próprio Centro de Formação possa analisar criticamente a ação e avaliar, quer as fragilidades, quer as competências desta, no sentido de a tornar mais coerente e necessária para todos os professores que a desejem frequentar.

SÍNTESE REFLEXIVA

No balanço final deste Trabalho de Projeto, consideramos que os objetivos a que nos propusémos foram proveitosos na medida em que os professores ao descreverem a sua própria reflexão autobiográfica estão a possuir a construção do próprio conhecimento e crescimento profissional. Assim, Day (2004, p. 157) destaca a postura dos professores quando se predestinam a desenvolver uma prática reflexiva, revelando que não se satisfazem com pouco, procurando “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas” e, desta forma, “irão querer abrir a sua sala de aula para poder partilhar e aprender, assegurando-se que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiam unicamente na sua própria experiência”.

Podemos concluir que é essencial a criação de condições objetivas e subjetivas que propiciem a implementação de um projeto de formação continua de professores, tendo como pressuposto a reflexão individual e coletiva, sobre a prática docente desenvolvida nas escolas, mediante múltiplos e variados tipos de canais formais e informais de comunicação e informação, levando em conta que o professor é o agente determinante do processo académico e é ao mesmo tempo um agente determinado por fatores estruturais e conjunturais, que têm influenciado o quotidiano da instituição onde leciona.

O contexto em que vivemos requer que a escola esteja preparada para responder às exigências da época contemporânea e que o profissional seja dotado de saberes polivalentes, amplos e sólidos, para atender às demandas, às peculiaridades e ao caráter multifacetado da sociedade e da profissão docente.

Foi de acordo com estes propósitos que surgiu a ideia deste projeto dadas as preocupações com que os docentes se deparam, ao serem confrontados com turmas do ensino regular onde se integram alunos com DAE ou Institucionalizados. Pensamos que o tema escolhido vai de encontro à necessidade de adequar as características particulares desses alunos, às metas curriculares, única forma de conseguir obter os resultados que se desejam.

Em conformidade com Ainscow (2009), aos sistemas escolares colocam-se diversos problemas, nomeadamente, o da inclusão educacional, o que, desde logo, configura um conjunto enorme de preocupações para os docentes. Apesar de ainda ser um conceito bastante discutido, não tem existido até então um consenso alargado sobre a sua verdadeira essência. Porém, a filosofia que o enforma tem por objetivo eliminar a exclusão social e destina - se a assegurar direitos sociais e individuais de todos, incluindo aqueles que têm DAE e ou NEEs. Foi, essencialmente, sobre as especificidades destes alunos que nos debruçámos ao longo deste projeto, ao estudarmos a diversidade de questões que se

colocam e se entrecruzam, quando se fala da inclusão de alunos Institucionalizados e com NEE nas salas de aula do ensino regular. Abordaram-se questões como a inovação, com ênfase na escola e nas estratégias de ensino, ficando evidente que nem a formação especializada ou a formação contínua respondem adequadamente às necessidades dos professores nesta área, uma vez que se tem tratado de uma formação essencialmente teórica. Esta realidade vem de encontro à opinião de Formosinho (2009), quando afirma que a formação de professores trouxe benefícios mas, tornou-se essencialmente teórica e afastada da realidade da escola. Esta necessidade de formação por parte dos professores, também alinha com os resultados que vão de encontro às orientações da UNESCO (1994), que ao longo de vários anos vem apelando e incentivando os governos a garantir, que tanto a formação inicial de professores como a formação em serviço, abranjam respostas às NEE na perspetiva da escola inclusiva.

Para obviar a este modelo de formação de base eminentemente teórica propomos um modelo assente em pressupostos que têm em vista a transformação do modelo em apreço num outro que se aproxime objectivamente das práticas pedagógicas. Será exactamente uma oficina de formação que nos pode propiciar esse intento de superação das dificuldades que no dia-a-dia nos vão surgindo e que a teoria, só por si não nos ajuda a resolver.

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua própria prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Day, 2004).

De acordo com a posição de vários investigadores estudados (Day, 2004; Ainscow, 2009; Formosinho, 2009) e em concordância com a opinião dos docentes de educação especial que intervêm com estes alunos, é possível verificar que a formação de professores, visando a implementação de metodologias inclusivas, é, porventura, o caminho que presentemente se impõe. Permanece a necessidade de obviar os efeitos negativos das dificuldades de colaboração entre professores do ensino regular e professores de educação especial e vice-versa, para que se possa contribuir para uma maior eficácia na inclusão daqueles alunos.

No âmbito deste projeto, relevamos a importância da aprendizagem dos professores a partir da sua própria experiência, da prática profissional e do conhecimento que já existe na escola, como ponto de partida para se refletir sobre as práticas educacionais, e desenvolver estratégias apropriadas, complementando este saber com dados de outras investigações que tiveram sucesso. Propomo-nos ajudar nesta

aprendizagem, acompanhando e dinamizando o processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), a existência de trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade de reflexão crítica acerca do trabalho realizado. Assim, e dada a enorme pressão para a obtenção de resultados que passou a existir na escola, só um trabalho do tipo descrito e uma cultura colaborativa tem maior probabilidade de conduzir a progressos significativos e a um desenvolvimento profissional efetivo.

Espera-se que este projeto possa contribuir para que os professores consigam ampliar suas reflexões a respeito dessa temática - formação contínua de professores e saberes docentes, no momento considerada como primordial, para que as instituições de ensino assumam seu papel formador de maneira eficaz.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Afonso, N. (1989). Inovação educacional e formação de professores. *Aprender*, 7, 15-20.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Coords.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 34-58). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais em sala de aula: Um dia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/UNESCO.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 85-64). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). *Dimensões de formação*. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores - realidades e perspectivas* (pp. 69-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor - da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 20-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Braga: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Alberto, I. (2002). "Como pássaros em gaiolas"? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (vol. 2., pp. 223-244). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A. N. (1995). *Os maus tratos às crianças em Portugal*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários/AR.
- Almeida, J. F. (1993). Integração social e exclusão social: algumas questões. *Análise Social*, Vol. XXVIII (123-124), 829-834.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos* (pp. 94-118). Braga: Universidade do Minho.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 130-145). Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (1999). *Alfabetização emocional* (7.^a ed.). Petrópolis. Vozes.
- Antunes, R. R. (2009). Escola inclusiva: uma utopia? *Ideias e Temas*, 6, 37-40.
- Antunes, R. R. (2011). Educação inclusiva, escola de qualidade para todos. *Ideias e Temas*, 8, 173-182.
- Arends, R. (2000). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão Ruivo, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional*. In R. Canário, (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2.^a ed., pp. 68-91). Porto: Porto Editora.
- Bartholo, R. (2007) Alteridade e preconceito. In E. Tunes & R. Bartholo (Orgs.), *Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 55-89). São Carlos: Edufscar.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). Um olhar sobre a inclusão. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.
- Benavente, A., (1990), *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.), *Escola sobre suspeita* (pp.55-69). Porto: Asa.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Asa.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Center for studies on inclusive education.
- Canário, R. (1992). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. In R. Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 30-35). Lisboa Educa.
- Capdevila, C. (1996). Acogimiento familiar, um medio de protección infantil. In J. Ochotorena & M. Madariaga (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp.359-392). Barcelona: Masson.

- Carvalho, R., & Gomes, J. (2007). *“Começar bem... do 4.º para o 5.º ano!” a experiência de um projecto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Universidade da Madeira (texto policopiado).
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 564-582). Porto: Porto Editora.
- Ciasca, S.M. (1991) *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. (1993). História não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, 31-48.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Autor.
- Correia, K., & Pinto, M. A. (2008). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, UL.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Dominicé, P. A. (1988). Biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & Finger, M. (Orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 101-106). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Drucker, P. (1999). *Desafios da gestão para o séc. XXI*. Lisboa: Civilização Editora.
- Dunn, L. M. (1997). *Crianças excepcionais: seus problemas – sua educação*. São Paulo: Ao Livro Técnico.

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. L. (2010). *Os professores e o currículo: percepções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular*. Tese de mestrado inédita, Universidade Aberta, Lisboa.
- Ferreiro, E. (1997). *A criança no processo de alfabetização*. São Paulo: PUC.
- Fontana, R. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, 20(50), 107-194.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). *Vidas de professores: a carreira dos professores do ensino primário*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice: teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-45.
- Goodson, I. F. (1997) *Conhecimento e vida profissional, estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alragide: McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Lisboa: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

- Leite, C. (Org.). (2005). *Mudanças curriculares em Portugal, transição para o séc. XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, A. (2003). Problemas de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. *Educação*, 28(1), 20-35.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado, presente e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, M. C., Pacheco, J., & Evangelista, M. (2004). *Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias de vida*. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995a). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995b). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Olinda, E. M. B., & Cavalcante Júnior, F. S. (Orgs.). (2008). *Artes do existir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições UFC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada - das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Queiroz, M. I. (1988). *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"*. In V. Simson (Org.), *Experimento com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão - da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. D. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. D. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp.46-75). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon (Orgs.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp. 76-90). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Santos, A. (2009). *Escolas de futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas. Para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.
- Serra, C. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. F. Moreira & E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 119-137). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. E. (2003). A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. In R. Baumel (Org.), *Educação especial: do querer ao fazer* (pp. 53-69). São Paulo: Avercamp.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo - uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Soares, A. R. (2006). Dificuldades de aprendizagem, questão psicopedagógica? In M. H. Novaes (Org.), *Psicologia escolar* (pp. 47-56). Petrópolis: Vozes.

- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 76-95). Porto: Areal.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tunes, E., & Bartholo, R. (Orgs.). (2007). *Nos limites da ação, preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: Edufscar.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório Delors*. Porto: Asa.
- UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação*. Porto: Asa.
- Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2000) *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

2. Eletrónicas

- Barros, R. (2013). *Importância da formação continuada*. Recuperado em 2013, maio 27, de essenciadapedagogia.blogspot.pt/2009/05/importancia-da-formacao-continuada.html
- Centro de Investigação e Intervenção Educativas (s.d.). *Articulação curricular vertical: projeto aprendizagens e climas de escola*. Recuperado em 2013, setembro 02, de www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/ArticulacaoCurricular.pdf
- Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (2010). *Articulação entre ciclos escolares*. Recuperado em 2013, dezembro 29, de www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/AArticulacaoOutubro2010.pdf
- Freire, P. (2004). *Considerações em torno do ato de estudar*. Recuperado em 2013, junho 12, de www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm
- Luís, F. (2010). *Supervisão pedagógica – à procura de uma objectividade*. Recuperado em 2013, junho 15, de revistaensinareaprender.blogspot.pt/2010/12/ac-supervisao-pedagogica-procura-da.html

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*. La formación de profesores de educación secundaria. Recuperado em 2013, novembro, 22, http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira, F., & Camões, C. (2003). *As crianças institucionalizadas – o outro lado da sociedade*. Recuperado em 2013, junho 28, de www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=A0168&area=d4
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Conferencia “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Recuperado em 2013, junho 12, de www.scribd.com/doc/8545016/comunicacoes-sobre-educacao-edesenvolvimento-profissional-dos-professores
- Silva, A. (2000). *A estabilidade do corpo docente*. Recuperado em 2013, junho 17, de www.portugaljovem.net/mariolima/educacao/foruns/concursos/docente.htm

3. Legislação

- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha
- Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de abril (Cria e regulamenta a Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco).
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

APÊNDICES

Apêndice I - Grelha de validação da entrevista às docentes

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivos específicos
I - Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a colaboração da entrevistada. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. - Garantir anonimato e a confidencialidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o entrevistador e entrevistado; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Pedir autorização para gravar as respostas. 		Criar ambiente favorável e empático para a entrevista.
II- Características demográficas	Ainscow 1998 Day (2001) Formosinho (2009)	1- Qual o seu grupo de docência?	- Especificar o grupo de docência a que pertence?	1- Que formação têm os docentes que leccionam a alunos institucionalizados.	Verificar se a formação inicial dos docentes, os preparou adequadamente para a leção/ integração de alunos institucionalizados no ensino regular.
		2- Qual a sua situação profissional e quanto tempo de serviço tem?	- Adquirir dados sobre a sua atividade profissional.		
III - Escola inclusiva	Fonseca (1989) Correia (1997) Sanchez (2003) Serrano (2006)	3-Quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos institucionalizados inseridos nas turmas do ensino regular?	Identificar a problemáticas existentes nas turmas. Aperceber-se dos conhecimentos/competências que os docentes possuem para trabalhar com alunos institucionalizados. Recolher informações sobre essas problemáticas.	2.Quais as problemáticas dos alunos institucionalizados?	Apurar as problemáticas.
		4- Que conhecimentos/competências têm os docentes que lecionam alunos institucionalizados?		3.Quais as estratégias aplicadas a esses alunos.	Apurar os conhecimentos científico/ pedagógicos que os docentes possuem acerca das problemáticas existentes na turma.
IV - Dificuldades na prática docente	Day (2004) Fullan & Hargreaves (2001) Decl. Salamanca (1994) Alarcão (2002) Schön, D. A. (1992).	5- Quais as principais dificuldades com que se depara na sua prática pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as dificuldades com que os docentes se confrontam na sua prática, enquanto professores de alunos. - Especificar como ultrapassa as dificuldades surgidas. 	4- Conhecer as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos institucionalizados.	Identificar as maiores dificuldades com que os professores se deparam na sua prática enquanto docentes de alunos institucionalizados.
		6- Que estratégias utiliza para facilitar a integração dos alunos institucionalizados na escola?			

Tema das perguntas	Referências Bibliográficas	Pergunta da entrevista	Objetivos da pergunta	Questão parcelar	Objetivos específicos
V - Necessidades de formação contínua	Amaral (1996) Batista (2008) Day (2004) Gouveia (2008) Nóvoa (1992) Goodson (2007)	7- Em que áreas sente maior necessidade de formação?	- Conhecer a necessidade de formação dos professores participantes.	5-Que necessidades de formação têm os docentes?	Conhecer as necessidades de formação dos entrevistados.
VI - Participação na formação	Ponte (2003) Lima (2002) Perrenoud (2008)	8- Que disponibilidade possui para participar neste projeto de formação? Semanal? Mensal?	- Apurar a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação. - Averiguar qual a disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação inter pares.	6-Qual a disponibilidade dos docentes para participarem numa oficina de formação, organizada no contexto da escola e a realizar no decurso do ano letivo.	Investigar sobre a disponibilidade dos docentes para participarem nesta oficina de formação.
		9- Durante quanto tempo?			
		10- Qual a sua disponibilidade para trabalhar em colaboração e participar na observação inter pares?			

Apêndice II - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às docentes

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Características sociodemográficas	Grupo de docência Grupo 110 (5) Grupo 910 (1)	“1º ciclo” “1º ciclo” “1º ciclo” “1º ciclo” “grupo 110” “educação especial”	“Pertengo ao grupo de professores do 1º ciclo” “Pertengo ao 1º ciclo” “Pertengo ao grupo do 1º ciclo” “Pertengo ao grupo do 1º ciclo” “Sou professora do grupo 110” “Pertengo ao grupo da educação especial”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
	Situação profissional: QA (4) QZP (2)	“Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Agrupamento” “Quadro de Zona Pedagógica” “Quadro de Zona Pedagógica”	“Pertengo ao Quadro de Agrupamento” “Sou do Quadro do Agrupamento” “Pertengo ao Quadro de Agrupamento” “Sou do Quadro do Agrupamento” “Pertengo ao Quadro de Zona Pedagógica” “Sou Professora do Quadro de Zona Pedagógica”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Dificuldades dos alunos	- emocionais/ personalidade (2) - défice de atenção/ concentração (2) - baixa auto estima (1) - Problemas comportamentais (1)	“... muito introvertido e tímido” “... Amua constantemente” “... défice de atenção ...” “... dificuldade em cumprir tarefas...” “... Não se concentra...” “... necessita que o elogie...” “... hiperactividade, perturba muito as aulas...”	- “o meu aluno introvertido e tímido, necessita de um reforço e chamadas de atenção constantes” - “Não gosta que o chame a atenção, amua muito” - “Tenho um aluno com défice de atenção, não consegue concentrar-se” - “Está sempre desatento não faz as tarefas convenientemente” - “O meu aluno necessita que o elogie muitas vezes e que valorize muito o seu trabalho” - “O meu aluno tem hiperatividade perturba muito as aulas, tendo muita dificuldade em cumprir regras”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Conhecimentos/competências dos docentes	- conhecimentos associados à prática (4) - formação contínua (2)	“... tenho sempre alunos institucionalizados...” “Conhecimentos adquiridos com a prática” “...tenho tido sempre alunos institucionalizados ao longo dos anos” “...necessidade de fazer várias pesquisas...” “...participação em colóquios” “... formação de 5 horas”	- “Já trabalho nesta escola há vários anos, tendo sempre alunos institucionalizados integrados” - “Não tive formação, os maiores conhecimentos foram adquiridos com a prática ao longo dos anos” - “Ao longo dos anos tenho tido alguns alunos institucionalizados” - “Tendo em conta os alunos com quem tenho trabalhado sinto necessidade de fazer várias pesquisas...” - “Participei em alguns colóquios alusivos ao tema” - “Fiz uma formação de 5 horas, mas claro que não é suficiente”	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Dificuldades na prática pedagógica	- falta de recursos (1) - Falta de tempo(3) - indisciplina (2)	“...falta de recursos humanos e materiais” “... falta de tempo para lecionar as atividades” “falta de tempo para apoiar esses alunos” “...tempo para personalizar mais o ensino” “... indisciplina, dificuldade em cumprir regras...”	- “Falta de recursos humanos e materiais específicos” - “Falta de tempo para lecionar as atividades todas e a todos” - “Falta de tempo para ir de encontro a esses alunos” - “Falta de disponibilidade para individualizar cada caso” - “Maior heterogeneidade o que leva muitas das vezes à indisciplina” - “Têm dificuldade em cumprir regras o que dificulta o bom funcionamento das atividades”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Estratégias para as ultrapassar	Trabalho de grupo (2) Atribuição de responsabilidades (1) Reforço positivo (2) Atividades diferenciadas (1)	“trabalhos de grupo ...” “...atividades de grupo... ” “... atribuição de tarefas ...” “... valorizo as suas atividades...” “... elogio as suas aprendizagens” “...adapto a atividade...”	- “Faço diversos trabalhos de grupo, levando-os a participar” - “Coloco-os ao lado de alunos mais perspicazes e trabalhadores para se sentirem mais estimulados/apoiados nas atividades” - “Atribuo-lhes tarefas nas diferentes atividades da turma” - “valorizo sempre os seus progressos” - “Tento sempre valorizar/elogiar a atividade que o aluno desenvolve” - “Adapto a atividade e peço por vezes colaboração a colegas”	E1 E2 E3 E4 E5 E6
Formação Contínua	Métodos e estratégias de integração (1) Construção de materiais (2) Matemática Português e Psicologia (2) Áreas de expressão (1)	“...Formas de integração...” “... Construção de software” “...Atualização de conteúdos nas áreas de Português e Matemática de acordo com as metas” “...conhecer o desenvolvimento infantil” “...actualizar nas áreas de Português e de Matemática” “...material reciclado”	- “... Gostaria de aprender novas formas de integração e para tal, realizar uma formação especializada sobre como integrar melhor alunos com NEEs” - “Gostava de aperfeiçoar e construir materiais de software educativo” - “Seria importante a atualização de conteúdos nas áreas de Português e Matemática de acordo com as metas...” - “Gostaria de conhecer melhor as etapas do desenvolvimento infantil” - “...Gostava de fazer na área de Português e Matemática pois existe a necessidade de constante atualização” - “...Desenvolver atividades de expressões utilizando materiais recicláveis”	E1 E2 E3 E4 E5 E6

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Disponibilidade	Mensal (5) Semanal (1)	"...mensalmente" "...mensalmente" "...mensalmente" "...mensalmente" "...uma vez por semana"	- "Penso que mensalmente é suficiente, senão não saímos da escola"	E1
			- "disponibilizo-me mensalmente porque há necessidade destas atualizações"	E2
			- "...uma vez por mês e com créditos"	E3
			- "...Mensalmente será ideal para poderemos por em prática o que aprendemos"	E4
			- "...acho que é o ideal para colocarmos as dúvidas que surgem na prática pedagógica"	E6
Periodicidade	Ao longo do ano (3) Alguns meses (4)	"... ao longo do ano..." "... durante o ano letivo" "...pertinente ... ao longo do ano" "...durante quatro meses" "... 2ou 3 meses" "...3 ou 4 meses" "...4 ou mais meses"	- "Ao longo do ano... ajuda a trabalhar mais eficazmente com os alunos"	E1
			- "Ao longo do ano letivo, penso que é bem necessário"- "Penso que é pertinente realizar-se ao longo do ano"	E2
			- "se for semanalmente quatro meses será suficiente..."	E3
			- "Acho que deverá ser mais ou menos três meses "	E4
			- "Concordo... durante quatro meses, sensivelmente!"	E5
			- "acho bem, durante 4 ou mais meses"	E6
Disponibilidade para formação	Trabalho colaborativo (1) Disponibilidade para participação (5) Observação interpares (1)	"...colaborar, desde que seja para me ajudar na sala..." "...Estou disponível é uma boa ideia" "...estou disponível, ... é um trabalho enriquecedor ..." "...disponibilidade (...) total" "...boa ideia,... bastante proveitoso..." "Estou disponível para colaborar" "...Estou disponível para aprender e colaborar"	- "Estou disponível para colaborar desde que seja para me ajudar na sala de aula, porque de avaliações, já estou farta!..."	E1
			- "Penso que é uma boa ideia, eu estou disponível"	E2
			- "Estou disponível. Penso que é um trabalho enriquecedor da prática e da aprendizagem dos professores"	E3
			- "A minha disponibilidade para participar, neste momento é total"	E4
			- "seria uma boa ideia, (...) seria bastante proveitoso para todos"	E5
			- "Estou disponível para colaborar" - "Estou disponível para aprender, colaborar e participar na observação interpares"	E6

Apêndice III - Oficina de formação

MODELO AN 2-B

1 - DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

“Formar para a inclusão numa escola para todos”

2 - Razões justificativas da ação: problemas, necessidades de formação identificado

Devido ao constante devir da sociedade e à crescente heterogeneidade e multiculturalidade que a comunidade escolar se vê confrontada, torna-se cada vez mais imperioso que a escola regular se ajuste a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, políticas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos institucionalizadas e/ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Pretende-se contribuir decisivamente para perspetivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, implicando a organização escolar como facilitadora de medidas e cooperação entre docentes, propiciando currículos, estratégias e recursos pedagógicos adequados a cada aluno.

Segundo Rodrigues (2003, p. 5), “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998) e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

À educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas. No que diz respeito à atitude, o modo como se perspetivam e prospetivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação,

bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma.

Medidas como estas, que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola se organize neste sentido. A liderança dos órgãos de gestão, deverá promover a cooperação entre professores, alunos e encarregados de educação, e saber gerir as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia. No entanto, trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil (Silva, 2007).

É neste sentido que a formação contínua de professores, é fundamental para dar a cada aluno aquilo que ele verdadeiramente necessita para o desenvolvimento das suas potencialidades. A proposta desta Oficina de Formação é fundamental para que os professores tomem consciência das diferentes práticas pedagógicas, que se podem por em prática para fomentar e desenvolver a inclusão, articulação e transição dos alunos com NEEs entre ciclos. Têm como objetivo a criação de instrumentos didático-pedagógicos, que facilitam a sua aplicação facilitando o processo ensino-aprendizagem.

3 - DESTINATÁRIOS DA ACÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudos) (Art. 12º-3 RJFCP)
(Art.33º c) RJFCP)

3.1.1 Número de proponentes: 4

3.1.2 Escola(s) a que pertence(m): Agrupamento de Escola de Valpaços

3.1.3 Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Educadora de Infância - Grupo 100; Professores do 1.º Ciclo – Grupo 110;
Professora de Educação Especial - Grupo 910.

3.2. Destinatários da modalidade: (caso de Estágio ou Oficina de Formação)

Educadores de Infância, Professores do 1.º ciclo, do 2.º ciclo e Educação Especial.

4 - Efeitos a produzir, mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos

- Possuir conhecimentos globais das deficiências/ problemáticas existentes no agrupamento;
- Proporcionar o processo de articulação entre docentes com alunos de NEEs e /ou Institucionalizados;
- Desenvolver o processo de transição entre ciclos dos alunos NEEs;
- Criar instrumentos didático-pedagógicos, referentes aos processos de ensino e sobretudo da aprendizagem de todos os alunos;
- Interagir facilmente com os materiais e com os alunos, através dos recursos desenvolvidos e/ou disponibilizados;
- Desenvolver uma aprendizagem colaborativa;
- Diversificar os materiais pedagógicos utilizados nas aulas;
- Introduzir métodos e estratégias capazes de contribuir para uma verdadeira partilha de saberes e de recursos com outros professores e a comunidade educativa, renovando o processo de ensino/aprendizagem ao nível da aula.
-

5 - Conteúdos da ação

1.º Módulo – Conceção dos professores acerca da inclusão (outubro) - 4 horas

- Avaliação diagnóstica de competências e práticas;
- Expectativas da atual formação;
- Debate dos objetivos da ação e estrutura da oficina de formação;
- Apresentar e discutir o modo de avaliação e de trabalho de oficina.
- Avaliação de necessidades e interesses
- Conhecimento do decreto que regulamenta as NEEs

2.º Módulo - As necessidades educativas especiais do agrupamento/ institucionalização (outubro) – 6 horas

- **Objetivo:** Conhecer o suporte legal que sustenta as NEEs (continuação)
- Analisar as problemáticas existentes no agrupamento
- Explicar as problemáticas das deficiências:

Síndrome de Down

Perturbação do Espectro do Autismo / Asperger

Atraso global de desenvolvimento (Deficiência Mental)

Perturbações específicas de aprendizagem

Perturbações Emocional e Personalidade

3.º Módulo - Construção de instrumentos pedagógicos (novembro 2014)- 5 horas

- **Objetivo:** Construir materiais / instrumentos pedagógicos
Planificação de atividades de articulação; Elaboração do cronograma das atividades;
Planificação de atividades facilitadoras na transição de ciclo. Agendar reuniões, marcação de atividades de pré-integração;
Identificação de estratégias facilitadoras de integração (crianças institucionalizadas); Visitas de estudo (dentro da sala e no espaço exterior), preparação de atividades comuns de acordo com o programa educativo individual e plano anual de atividades;
Construção de materiais, (elaboração de grelhas de monitorização de aprendizagem e comportamento, painéis,...)

4.º Módulo: Apresentação dos estudos de caso / novembro 2014) - 4 horas

- **Objetivo:** Apresentar e refletir sobre os trabalhos produzidos
Apresentação em grupo dos trabalhos elaborados
Discussão / debate acerca dos mesmos

5.º Módulo: Trabalho colaborativo/ supervisão interpares (dezembro 2014) - 4 horas

- **Objetivo:** Coadjuvar o apoio ao desenvolvimento profissional/ refletir sobre a colaboração entre pares.
Vantagens do trabalho colaborativo para trabalhar com os NEE na escola.
Identificação de formas de tornar essa colaboração eficaz.
Realização de um projeto de ensino em colaboração com um colega.

6.º Módulo: Avaliação do trabalho desenvolvido na oficina de formação. (janeiro 2015) – 2 horas

- **Objetivo:** Avaliar os resultados obtidos na oficina de formação.

Avaliação de todo o trabalho desenvolvido na oficina de formação.

Avaliação dos formandos

6 - Metodologias

A Oficina de Formação está dividida em 6 sessões presenciais, pressupondo situações separadas no tempo para reflexão e constatação individual e, também, para aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos.

Nestas sessões haverá períodos de trabalho autónomo e de atividades em pequenos grupos (com afinidades disciplinares). Nestes períodos os formandos desenvolverão o seu trabalho com vista a integrá-lo nas atividades de apresentação conjunta ao restante grupo de colegas. Promoção da reflexão, partilha, troca de experiência e debate de ideias – trabalho colaborativo.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

Entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015

6.2.2. Número de sessões previstas por mês: 2

6.2.3. Número de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas - 25

Sessões de trabalho autónomo - 25⁵

7 - APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA: (Caso da Modalidade do Projecto) (Art. 7º, RJFCP)

Data: ____/____/____ Cargo:

Assinatura:

⁵O trabalho autónomo incide na conceção, produção, testagem e reformulação da sequência didática e respetivos materiais.

8 - CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.25º-A,2 c) RJFCO)

Nome:

(Modalidade de Projecto e Ciclo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da
Formação Contínua (Art. 37º f) RJFCP

SIM _____ NÃO _____ Nº da acreditação do consultor _____

9 - Regime de avaliação dos Formandos

Os formandos serão avaliados de forma contínua baseando-se no acompanhamento e observação da assiduidade, dedicação e no desempenho de cada formando durante as sessões de formação, dando-se especial relevo ao desempenho durante os períodos definidos para a execução de trabalhos reflexivos, colaborativos e práticos em contexto sala de aula (o professor como um prático reflexivo, de Schön, 1992).

Todo o trabalho produzido será analisado e avaliado continuamente, a fim de se determinar o grau de satisfação de cada formando. Os trabalhos produzidos serão disponibilizados a todos os formandos, para que partilhem e se enriqueçam com os materiais criados.

No fim da ação de formação cada formando fará uma apresentação final que versará sobre a aplicação concreta do aprendido às tarefas de gestão e/ou prática pedagógica individual e produzirá um relatório de reflexão e avaliação.

Os formandos serão informados no início da ação acerca dos critérios, pelos quais serão avaliados.

A classificação final será numa escala de 0 a 10 valores.

10 - Formas de avaliação da ação

Questionário de avaliação do formador; questionário de avaliação dos formandos.
Relatório final do formador sobre a validade científica e pedagógica, bem como sobre a adequação ao público-alvo e sobre os documentos constantes no portefólio de cada formando (resultados alcançados).

Bibliografia

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ UNESCO
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: Garantia de qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1994). A educação da criança com NEE hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 45-53.
- Correia, L. M. (2005). A escola contemporânea, os recursos e a inclusão de alunos com necessidades educativas Especiais. In H. Serra, *Atas do encontro internacional de educação especial: Diferenciação do conceito à prática*. Porto: Gailivro.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2007). Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, promovida pela Presidência Portuguesa da União Europeia. Lisboa
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. B. Duarte & D. Franco (Coords.), *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas*: Lisboa Edições Universitárias Lusófonas.
- Vygotsky, L. S. (2002). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.